PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 19 | 5 GRUDNIA 1931 | ROK X

JĘZYK OJCZYSTY A WYCHOWANIE MŁODZIEŻY.

Jasną jest rzeczą i nie potrzebującą dowodzenia, że język każdego narodu — jego mowa ojczysta — jest najwybitniejszem znamieniem tego, co nazywamy indywidualnością i odrębnością narodową, jest niewątpliwie zasadniczą podstawą jego narodowości. Jeżeli w przekonaniu niezachwianem cenimy własną naszą narodowość, jeżeli w głębi ducha żywimy do tej narodowości silne przywiązanie, to tem samem drogim dla nas i godnym poszanowania być musi język ojczysty, jako czynnik zasadniczy, niezbędny do utrzymania tej narodowości, jako organ, w którym się ześrodkowują i najsilniej biją tętna żywotności narodowej. W tej istotnej wartości języka leżą też przyczyny, które jakby instynktowo skłaniają każde oświecone społeczeństwo do szanowania własnego języka, do głębszego poznania jego właściwości i budowy, jak również do władania nim poprawnego, to jest zgodnego z własnościami jego przyrodzonemi i historycznie wyrobionemi.

Z tych też pobudek u każdego z narodów oświeconych nauka języka ojczystego i szerzenie głębszej jego znajomości należy do najważniejszych artykułów ustawy o wychowaniu, do zasadniczych podstaw oświaty narodowej, a w poczuciu każdego ogółu inteligentnego uważa się za obowiązek obywatelski, za jedno z nieodłącznych znamion istotnego, rozumnego patrjotyzmu.

Ale nie dosyć na tem. Dzisiejsza doba wymaga szczególnego zwrócenia uwagi na ten przedmiot, możemy powiedzieć — domaga się wprost wyjątkowej troski o język — z powodu, iż codziennie ukazują się w nim wyraźne skazy, rażące przymieszki obcego pochodzenia, niezgodne ani z naturą polszczyzny, ani z jej dziejową przeszłością, a do tego żadną potrzebą językową nie wywołane. Skazy te nietylko szpecą szatę zewnętrzną dzisiejszego języka urzędowego, języka pism codziennych i niektórych dzieł piśmiennictwa naukowego, ale nadto sięgają istoty ustroju języka, jego wewnętrznej budowy — nadwerężają bowiem, często wypaczają przyrodzony układ zdania polskiego i sposoby łączenia się wzajemnego zdań ze sobą: tem samem zacierają i niweczą rodzimy jego charakter, jego prawidłowość i poprawność.

Jesteśmy więc świadkami psucia się języka i jego zniekształcania. Każdemu, umiejącemu cenić język ojczysty, chodzić

powinno o to, by ten proces, będący odbiciem lekkomyślnego traktowania i nieszanowania języka ustał, by wszelkie niewłaściwości i obce zbyteczne przymieszki, niebacznie do niego wtrącane, lub nierozważnie narzucane, usunąć i dalszemu kaženiu języka zapobiec. Spełnienie tego zadania w znacznym stopniu spoczywa na barkach szkoły i zależne jest od udziału nauczycieli wszystkich przedmiotów, przedewszystkiem zaś od wykładających język i literaturę polską.

W zakresie praktyki pedagogicznej wysuwa się tu jako środek konieczny, a zarazem jako powinność nauczyciela — stałe przestrzeganie poprawności języka w odpowiedziach uczniów i prostowanie wszelkich pod tym względem uchybień. Prócz tego przy każdej sposobności pożądane jest uzasadnienie przywiązania naszego do języka ojczystego i wdrażanie jego umiłowania w umysły i serca uczniów. Nauczyciel bardzo często znajduje możność wyjaśniania tego doniosłego znaczenia, jakie język posiada w codziennem życiu wszelkich zrzeszeń ludzkich, jako środek wzajemnego porozumiewania się między sobą jednostek jako nieodłączny czynnik życia duchowego i silny łącznik, wiążący z sobą te jednostki w jedną całość społeczną. Niemniej ważne jest wykazywanie uczniom i uwydatnianie roli, jaką język odegrał w przeszłości narodu we wszystkich przejawach jego życia, w rozwoju zwłaszcza twórczości jego duchowej, w ujawnianiu tworów jego umysłowych, które pod nazwą literatury narodowej stanowią najcenniejszy dorobek jego kultury. Tu się okazuje w całej mocy ścisła i nieustanna łączność języka ojczystego z rozwojem życia narodu i osiągniętą w tem życiu kulturą.

Ze szkoły też każdy uczeń wynieść powinien głęboko wpojone przekonanie, że język ojczysty naszą jedność narodową na każdym kroku udowadnia i stwierdza, że jest tej jedności zawsze żywem i niepożytem znamieniem, a zarazem świadectwem naszej indywidualności i odrębności narodowej.

Już z rozważań pobieżnie tu dotkniętych wynika, jak doniosłe jest znaczenie języka polskiego dla naszego bytu i rozwoju narodowego. Z tem przeświadczeniem o wysokiej wartości tego języka wiąże się też bezpośrednio i staje się zrozumiałym ogólny szacunek i gorące umiłowanie języka ojczystego.

A teraz pytanie: W czemże to poszanowanie języka i przywiązanie nasze do niego ma się uwydatnić?

Już z tego, co się wyżej powiedziało, wynika, że winniśmy przedewszystkiem język ten poznawać starannie i dokładnie, aby ze świadomością patrzeć na jego zjawiska i przyrodzone właściwości, utrwalić w sobie głębokie ich poczucie, a przytem dbać

o to, aby zachować ten język nieskażonym, z jego cechami i właściwościami rodzimemi. Z czego wypływa obowiązek unikania i usuwania z mowy ojczystej tych wszystkich naleciałości, jakie wskutek nieprzyjaznych warunków dziejowych w wieku minionym, a za niebacznością jednostek polskich — do języka z obcych źródeł wtargnęły i charakter wysłowienia rodzimego przez dłuższy okres czasu nadwerężały i kaziły. Wyplenienie tych chwastów i zniekształceń językowych staje się dzisiaj koniecznością bezwzględną. Do tego zaś potrzebne jest przedewszystkiem uprzytomnienie ich sobie, a następnie poznanie nieswojskiego ich pochodzenia. Takie krytyczne wejrzenie w istotę rzeczy będzie zarazem podstawą, na której można silniej i czujniej się obwarować i zabezpieczyć mowę ojczystą od dalszego napływu do niej niepotrzebnych i niepożądanych żywiołów cudzoziemskich.

W celu bliższego objaśnienia, jakie to są w dzisiejszym języku owe niepożądane naleciałości, przytoczymy niektóre ze znanych tego rodzaju okazów.

Przedewszystkiem w toku wysłowienia polskiego rażące są wyrazy i zwroty obce, bardzo często dla czytelników i słuchaczów polskich niezrozumiałe, a używane niebacznie, nieraz lekkomyślnie, zamiast to samo znaczących, polskich, jasnych, językowi właściwych i powszechnie zrozumiałych. Barbaryzmy te słusznie są uważane za wykroczenia przeciw poprawności; przez usuwanie bowiem wyrazów rodzimych i zastępowanie ich cudzoziemskiemi niweczy się przyrodzone właściwe językowi cechy narodowe i jednocześnie w wielu bardzo razach czyni się ten język niezrozumiałym.

Tutaj wyraźnie zastrzec winienem, że dbałość o czystość języka i jego poprawność nie ma być rozumiana jako unikanie wszelkich wyrazów obcego pochodzenia i rugowanie ich z języka. Dążność taka byłaby wprost nierozsądna i bezcelowa, a przytem do przeprowadzenia w praktyce niemożliwa. Język bowiem polski, jak zresztą każdy inny, ma w swoim słowozbiorze bardzo znaczną ilość wyrazów obcych, w przeszłości przyswojonych, jako wynik długowiekowych stosunków kulturalnych narodu polskiego z narodami sąsiedniemi o kulturze starszej, wcześniejszej. Dziwactwem też byłoby usiłowanie rugowania z mowy polskiej wyrazów oddawna przyswojonych z języka łacińskiego, greckiego, niemieckiego i innych, takich np. jak przyjętych z łaciny: *instytut*, *komisja*, *senat*, *konsul*, *nuncjusz*, *akt*, *akcja*, *redakcja*, *reforma*, *egzamin*, *proces*, *testament*..., lub z greckiego: *ekonomja*, *historja*, *polityka*, *fizyka*, *telegraf*, *termometr*, *teleskop* itd.; albo wyrazów pochodzenia niemieckiego jak np. *handel*, *waga*, *funt*, *łut*, *sztuka*, *jarmark*, *wójt*, *burmistrz*, *gmina*, *gmach*, *lampa*, *lichtarz*, *cukier* itd.

Nabytki te, znane powszechnie, nie przynoszą bynajmniej ujmy ani narodowi, ani językowi polskiemu, który je sobie przyswoił.

Przeciwnie: są one wzbogaceniem języka; zrosły się one, rzec można, zupełnie z myślą i mową narodu, który przez szereg stuleci stale się niemi posługiwał. One to właśnie są żywemi świadkami nabytej przez naród kultury i stopień jej rozwoju dość wyraźnie określają; naród bowiem jednocześnie z temi wyrazami obcemi przyswajał sobie i same pojęcia i same przedmioty, które wzbogacały jego umysłowość, a tem samem podnosiły kulturę narodu na wyższy poziom rozwoju dziejowego. Wynika stąd, że nie może tu być mowy o chęci lub dążeniu do usuwania tego rodzaju wyrazów przyswojonych i zastępowania ich jakiemiś nowotworami.

Chodzi tutaj o inne okazy; mianowicie o wyrazy i wyrażenia cudzoziemskie, wprowadzane do języka dzisiejszego, zamiast odpowiednich polskich, znanych i ogólnie zrozumiałych. Są to barbaryzmy takie jak np. *profitować* (zamiast korzystać), *partycypować* (zam. uczestniczyć, brać udział), *kreować* (zamiast tworzyć, odtwarzać), *fascynujący* (zamiast olśniewający, zachwycający, czarujący), *inwigilacja* (zamiast czuwanie, pilnowanie, nadzór), *inkulpat* (zam. obwiniony), *resort* (zam. zakres władzy, wydział), *minister resortowy* (!), *lansować* (zam. popierać), *dementować* (zam. zaprzeczać), *dementi* (!), *ewidencja* (zam. wykaz, spis, uwidocznienie), *ewentualnie* (zam. możliwie, przypuszczalnie, lub też) i wiele innych.

Wobec istnienia w języku równoznacznych wyrazów polskich, owe cudzoziemskie okazy w toku wysłowienia polskiego są istotnemi barbaryzmami, a nieoględne posługiwanie się niemi poczytać należy jako następstwo naprzód niewiedzy, a powtóre niedoceniania wartości mowy ojczystej w życiu narodowem, i uważane być musi za wyraźne mowy tej upośledzanie, bez względu na to, czy się ono odbywa bezwiednie, czy też — co gorsza — spełniane jest z zupełną świadomością. Barbaryzm taki pozostaje dla języka barbaryzmem, naleciałością obcą, niepotrzebną, która nie przyczynia ani mocy wysłowieniu, ani ozdobności stylowi polskiemu, jak sądzą nieraz w złudnem a naiwnem mniemaniu ci, którzy w nierozważnem posługiwaniu się obcemi wtrętami gotowi dopatrywać się niezwykłych przymiotów niby to podniosłego i barwnego wysłowienia.

Chwasty tego rodzaju oraz inne zniekształcania językowe, spotykane i dziś jeszcze w języku, zwłaszcza urzędowym, w trojakiej głównie ukazują się postaci:

po 1) jako pojedyńcze wyrazy, niemieckie, łacińsko-greckie lub inne, przejęte za pośrednictwem niemieckiego, z pominięciem istniejących równoznacznych wyrazów polskich, jak to widzimy na przytoczonych powyżej przykładach;

po 2) jako wyrażenia niepolskie, powstałe wskutek mechanicznego, wprost niewolniczego przekładu na polski wyrażeń obcych, niezgodnych z właściwościami wysłowienia polskiego; np. wyrażenia takie jak: *wykazać się* świadectwem, papierami, egzaminem... (sich mit einem Zeugnisse ausweisen), *wypośrodkować* co (ermitteln), jestem *przeszkodzony* (ich bin verhindert), *szukać za kim* lub *za czem* (nach jemandem suchen, nach etwas suchen), *oddać* strzał (einen Schuss abgeben), *od wypadku do wypadku* (von Fall zu Fall), *wpaść komu w mowę* (einem in die Rede fallen), *służyć przy wojsku* (beim Militär dienen), *Bank dla handlu i przemysłu* (Bank für Handel und Industrie) i wiele innych;

po 3) w budowie zdań i okresów na sposób cudzoziemski, polegającej na niewłaściwym językowi polskiemu porządku wyrazów, z wyraźnem piętnem zależności od toku wysłowienia niemieckiego, podług którego na czele zdania umieszcza się określenia, następnie orzeczenie z należącemi do niego określeniami i dopełnieniami, a w końcu dopiero podmiot zdania; albo też — niemniej wadliwie: na początku zdania orzeczenie, następnie określenie jedno i drugie, nieraz i dopełnienie, a na końcu sam podmiot, — oba te porządki wyrazów w polskiej prozie poprawnej są niedopuszczalne.

Uwolnienie języka od wskazanych tu pokrótce cudzoziemskich domieszek jest dziś zadaniem do spełnienia koniecznem i niecierpiącem zwłoki. Niepodobna bowiem pogodzić się z myślą, by przyszły historyk kultury narodu, kreśląc rysy języka polskiego doby obecnej, zmuszony był orzec, że w Polsce wskrzeszonej, do samodzielnego życia powróconej, język jej ogólnoliteracki, dotychczas znakomicie rozwinięty i wydoskonalony, uległ znacznemu skażeniu i zniekształceniu wskutek niepomiernego napływu do niego germanizmów i innych przymieszek obcych.

Nie ulega wątpliwości, że poprawność języka zależy przedewszystkiem od uzdolnień i dobrej woli piszących. Obok tego do pozbycia się zbytecznych obcych naleciałości językowych i osiągnięcia należytej poprawności języka skutecznie przyczynić się może dzisiejsza szkoła polska, to jest czynny udział światłych jej przewodników i wpływ ich bezpośredni na kształcące się i wychowujące w tej szkole młode pokolenie.

Warszawa. Adam Antoni Kryński.

Uwaga. Powyższy artykuł zaczerpnięty jest z dopiero co wydanej książki znanego językoznawcy p. t. *Jak nie należy mówić i pisać po polsku.* Część II. (Dział I, str. 15—20.)

Na książkę tę zwracamy uwagę Szan. Czytelników w dalszej części niniejszego zeszytu. *Red.*

UWAGI I SPOSTRZEŻENIA O WYPRACOWANIACH PIŚMIENNYCH.

W metodyce wypracowań byliśmy świadkami pewnego przesilenia. Zarzucono stary system skrupulatnego przygotowania każdej pracy co do treści i formy, jako niegodzący się z tezami o samodzielności i twórczości ucznia: „Dziecko nie jest przeżuwaczem, dziecko jest małym, niespokojnym twórcą — pozwólmy naszym dzieciom improwizować, a cuda oglądniemy!“ — Ale kierunek ten zawiódł. W pracach starej szkoły brak było duszy, były to przeważnie myśli i poglądy nauczyciela, jego stylem rzucone na papier, a ucznia poznało się tylko po piśmie i większej lub mniejszej ilości błędów ortograficznych — teraz dzieci częstokroć wogóle nie umiały pisać. A powoli, z zawstydzeniem, przyjęto na nowo jedną po drugiej z zarzuconych w zapale zasad, i dziś stoimy już zdecydowanie na stanowisku, że poprawnego wyrażania swych myśli w piśmie należy systematycznie się uczyć. Stara szkoła zawiodła nie dlatego, że takie ćwiczenia uprawiała, lecz dlatego, że za mało liczono się z psychiką dziecka. Bajkę zaś o osobnej inklinacji lub specjalnych uzdolnieniach do wypracowań utrzymują jeszcze tylko ci, którzy boją się konkurencji w tej dziedzinie.

W niniejszej rozprawce zebrałam z swej praktyki kilka uwag i spostrzeżeń, związanych z sprawą wypracowań piśmiennych.

I. Ćwiczenia słownikowe a wypracowania.

W budowie każdego wypracowania rozróżniamy dwa zasadnicze czynniki: treść czyli materjał myślowy i formę czyli materjał słownikowy.

Jedno i drugie jest rzeczą nauczyciela — głosiła stara szkoła.

Jedno i drugie należy do ucznia — utrzymywał kierunek przeciwny.

Na jedno i drugie należy nastawić aktywność i zainteresowanie dziecka — twierdzi nowa szkoła.

Stronę myślową rozwijamy w każdej lekcji każdego przedmiotu, jeżeli przyzwyczajamy dzieci do planowej obserwacji i logicznego rozumowania. Chodzi w dalszym ciągu o trafne wyrażanie myśli, by dziecku nasunął się z podświadomości w odpowiedniej chwili odpowiedni wyraz lub zwrot. Typowe opracowanie czytanki tutaj nie starczy, bo wzbogaca przedewszystkiem materjał słownikowy bierny: Dziecko zrozumie dany wyraz, jeśli znowu na niego natrafi, ale mu nawet na myśl nie przychodzi, gdy należałoby go stosować. Programy przewidują wprawdzie ćwiczenia słownikowe, lecz przeważnie kończymy tu wyszukiwaniem wyrazów bliskoznacznych i o znaczeniu przeciwnem, nadrzędnem i podrzędnem, czasem jeszcze krzyżującem się i przenośnem. Ćwiczenia te mają niezaprzeczoną wartość jako

kształcące logiczne myślenie, ale czynny zasób słownikowy i one bezpośrednio mało wzbogacają. Uznali to twórcy nowego programu języka polskiego: w jego projekcie zepchnięto te ćwiczenia wyraźnie na drugi plan, pierwszeństwo zaś dano ćwiczeniom w grupowaniu wyrazów około pewnych zjawisk (szmery, ruch, światło, barwy itd.). Podobnego zdania jest Biliński, który w swej metodyce języka polskiego[1]) stworzył bezpośredni związek pomiędzy temi ćwiczeniami i wypracowaniami piśmiennemi, a w ostatnim roku wydał broszurkę z zestawionemi już grupami wyrazów.[2]) W praktyce posługiwałam się temi ćwiczeniami i zdumiona byłam, jak klasa moja — wówczas piąty oddział dziewcząt — do pracy tej się zapaliła, jaki widoczny z każdym dniem był postęp.

Wychodzę przeważnie — nie zawsze — od czytanki, jako od ośrodka zainteresowania. Wyszukujemy z niej np. wszystkie wyrazy, oznaczające poruszanie się z miejsca. Następnie grupujemy te wyrazy podług różnych punktów widzenia np. na takie, które odnoszą się tylko do zwierząt (w czytance występowały zwierzęta), które można przenieść na ludzi, do których można dodać przysłówek „szybko", do których „powoli", które mieszczą już w sobie te pojęcia (wlec się, pędzić). Uzupełniamy przytem nasz zbiór bezustannie z zasobu językowego dzieci, z lektury itd. Następują teraz obserwacje: Dzieci obserwują ruch na ulicy, na dziedzińcu w czasie przerwy, podczas lekcji gimnastyki. Tworzymy sytuację i staramy się dobrać odpowiednie wyrazy np.: Dziecko przypomina sobie w drodze do szkoły, że zapomniało zabrać piórnik — i teraz wszystkie przypuszczalne ruchy: zatrzymuje się, wraca, pędzi ku domowi itd. Dalej znowu wyszukujemy sytuacje do wyrazów, np.: Kiedy człowiek „się zrywa" itd., a teraz dopiero piszemy wypracowania: Wczoraj był jarmark. Co widziałam z jarmarku przez okno (łowili ryby w jeziorze itd.). Ćwiczenia te uprawiamy przez kilka minut w każdej lekcji języka polskiego — opracowywanie jednej grupy ciągnie się poprzez kilka czytanek, często tak dobranych, że właśnie ćwiczenia te łączą je w pewną całość — z jednej grupy wypływa kilka wypracowań.

Ćwiczenia w obserwowaniu. Czasem są ćwiczenia słownikowe zarazem ćwiczeniami w obserwowaniu. W języku niemieckim omówiłyśmy: „Der Kopf" a przytem zaraz charakterystyczne zmiany w wyrazie twarzy odpowiednio do nastroju: Sie sind ernst, die Augen sind klein, auf der Stirn sind Falten itd. Sie lachen, die Augen glänzen itd. Wysubtelniłam ćwiczenia te

---

[1]) Jan Biliński: *Nauczanie języka polskiego w niższem gimnazjum i w wyższych klasach szkół powszechnych.* Księgarnia Szkolna, Poznań 1929. Str. 182.

[2]) Jan Biliński: *Ćwiczenia słownikowe w związku z wypracowaniami piśmiennemi.* Księgarnia Szkolna, Poznań 1931. Str. 70.

w nauce języka polskiego. Przyniosłam do klasy obrazek z *Wielkopolskiej Ilustracji*, przedstawiający płaczącą parę bliźniąt: Poczem poznajemy, że dzieci płaczą? Porównywałyśmy obrazek ten kilkakrotnie z obrazkami dzieci śmiejących się, zdziwionych itd., zanim znalazłyśmy odpowiedź ostateczną. Zapowiedziałam: Przeczytajcie sobie przez niedzielę bardzo uważnie *Przewodnik Katolicki*, a przy każdym artykule namyślcie się, czy to wiadomość przyjemna czy przykra. Nazajutrz siadam na katedrze i niby czytam, a dzieci z wyrazu twarzy wnioskowały, co. Długa toczyłą się przytem dyskusja nad doborem wyrazów: posmutnieć, zasępić się, zachmurzyć się, rozjaśnić czoło, uśmiechać się, śmiać się, przelękać się, dziwić się itd.

Potem dzieci odpowiadały na pytanie: Jaka jest twarz? Uśmiechnięta, wesoła, zdziwiona itd. Co maluje się na twarzy? Zadowolenie, smutek, przerażenie itd. Dzieci obserwowały siebie (w lusterku), rodziców, rodzeństwo, rzemieślników przy pracy, a potem wypracowania: Wieczorem u nas, Wczorajszy wieczór u nas, Obrazki rodzeństwa w *Płomyku* itd.

Wybór tematów. Tematy proponują przeważnie dzieci. Jeżeli dana grupa językowa jest dojrzała a odpowiednie obserwacje są poczynione, potrzebuję tylko dotknąć zagadnienia, a dzieci proszą: „Napiszemy o tem wypracowanie!“ Następuje teraz dyskusja nad sformułowaniem nagłówka, czasem wykazuje się tu, że trzeba pracę jeszcze odroczyć i poczynić obserwacje dodatkowe. Przeważnie zostawiam kilka redakcyj tytułu dzieciom do wyboru. Właśnie wybór z pomiędzy tak bliskiemi tematami jak: Wczorajsza pogoda. — Wczoraj była słota. — Moja wczorajsza droga do szkoły lub ze szkoły — uczy dzieci liczyć się z tytułem; coraz rzadziej dzieci z tematem się mijają.

Nauczyłam się też zrezygnować z planowanego przeze mnie wypracowania, jeżeli nie umiałam dzieci do niego zagrzać, a odwrotnie, godzę się na tematy nieprzewidziane pierwotnie, jeżeli dzieci do nich się zapalą. Przekonałam się: istotnie praca wtedy tylko „się uda“, gdy dziecko pisze z zadowoleniem, że ma coś nowego w niej do powiedzenia — niech to będzie obserwacja indywidualna, jakaś myśl, odkrycie, odmienne nieco zapatrywanie. Nawet przepisane programem dwa w roku streszczenia mogą być dla dziecka zajmujące, jeżeli i w nich będzie moment twórczy: U mnie np. streściły z wielkim zapałem baśń: *Kamienie wyklęte* w sposób, w jaki opowiadałby ją syn głównego bohatera, po latach, przy kominku.

Nie w sformułowaniu tematu leży punkt ciężkości, lecz w stosunku dziecka do treści. Nawet temat tak subjektywny jak „Co mi się śniło“ może się kończyć na kilku błahych ogólnikach, a odwrotnie znów czytałam wypracowanie: *Nasz rynek*, bardzo

oryginalnie ujęte. Dziecko zestawiło trzy obrazy: Co widziało wczesnym rankiem w drodze do mleczarni, w niedzielę po sumie, podczas jarmarku.

W każdym nieomal zeszycie do wypracowań widnieje: „Wspomnienia z wakacyj“ lub „Najpiękniejszy dzień z moich wakacyj“. Są to tematy rzekomo wysoce psychologiczne, bo nawiązują do przeżyć dziecka. W każdym razie nie dałabym tych tematów całej klasie jako jedynych. Psychika dziecka odmienna jest od psychiki człowieka dorosłego: Dziecko nie patrzy wstecz lecz naprzód, ono dzisiaj żyje raczej jutrem niż wspomnieniem o wczoraj — u garści dzieci chyba jeden dzień miał tyle pierwiastków emocjonalnych, że jeszcze po tygodniach unosi się wyraźnie nad poziom ogólny. Ja osobiście nauczyłam się schodzić temu tematowi z drogi, odkąd mi pisano: Najpiękniejszym i najszczęśliwszym dniem z moich wakacyj był, gdy w ogrodzie zoologicznym widziałam małpy.

Już choćby ze względu na praktyczną potrzebę dzieci, piszemy dość często listy, oczywiście prawdziwe, a nie na wzór: „Kochany Stryju! Wczoraj u nas padał deszcz. Deszcz powstaje...“ a teraz dwustronna rozprawa meteorologiczno-fizykalna o opadach, a wreszcie ...„Deszcz jest bardzo pożyteczny, bo zamienia pustkowia w żyzne pola. Spodziewając się tego samego po Tobie, pozdrawia Cię...“ Taki eleborat nie stanie się listem, chociażby go dzieci pisały na papierze listowym i naprawdę wysłały.

Sposobności do pisania listów znajdzie się bezliku. U mnie były pierwsze próby prace zbiorowe całej klasy: życzenia imieninowe do byłej koleżanki, prośba do uczenic innej szkoły o zapiski meteorologiczne, zamówienia nasion roślin lekarskich, potrzebnych w ogrodzie szkolnym, zapytanie o cenę ziół leczniczych u firmy R. Barcikowski w Poznaniu. Dziewczynki pisywały też listy do mnie: w sprawach, których nie chciały poruszyć przed koleżankami, lub na które nie było sposobności w czasie nauki. Dla mnie listy te są cennym materjałem psychologicznym.

D y s p o z y c j a. Czy należy od ucznia żądać dyspozycji pracy? Trudno na to pytanie odpowiedzieć „ryczałtem“. Wszyscy nieomal nowsi metodycy są przeciwnikami planów w klasach średnich szkoły powszechnej, uznając je chyba na stopniu najwyższym. Pamiętajmy: Dyspozycja ma uczniowi ułatwić pracę, nie zaś utrudnić. Śmieszna jest w każdym razie dyspozycja do pracy jedno- lub dwustronicowej zwłaszcza, jeżeli to w dodatku opowiadanie, gdzie porządek już jest dany następstwem chronologicznem.

Ja przeszłam do dyspozycji tak, że dzieci poznały faktyczną jej potrzebę. W jednem wypracowaniu jest rażący nieład, ja proponuję: „Ułóżmy dyspozycję do tej pracy!“ Autorka czyta jeszcze raz swe dzieło, klasa się przysłuchuje. Dzieci próbują

dyspozycję ułożyć — jakoś się nie da. Konsternacja! Przecież do kilkustronicowych czytanek znajdują plan z łatwością. Wreczcie twierdzą dziewczynki z całą stanowczością, że „tu niema porządku" i że „trzeba zdania przestawić". Czynimy to, teraz znajdujemy plan odrazu. W domu zbadała każda dziewczynka swą pracę pod względem logicznego układu, a wciąż jeszcze używamy dyspozycji tylko jako sprawdzianu porządku w gotowej już pracy. Tylko u jednej dziewczynki zauważyłam, że układa sobie coś w rodzaju planu lub szkicu już przed pracą, nigdy zaś nie zażądałabym takiego sposobu pracy od wszystkich dzieci, chyba dzieciom go przy sposobności zalecę, a już kategorycznie sprzeciwiam się jednej wspólnej dyspozycji dla całej klasy — obojętnie już, czy przez nauczyciela, czy też przez uczniów ułożonej. Bo cóż z niej za korzyść: Dziecko albo niewolniczo trzyma się planu, a wtedy praca formalnie wprawdzie wypadnie poprawnie, lecz bez wewnętrznego rozpędu, bo naturalny tok myśli wciąż przerywają punkty dyspozycji, albo też dziecko wyrwie się z pod krępujących je więzów, a wtedy je raczej deprawujemy. Cóż ostatecznie za przyjemność dla nauczyciela, twierdzi słusznie dr. Szyszkowski w zeszycie II czasopisma *Polonista*, jeżeli z pliku zeszytów wyziera 40 główek dziecięcych, środkami wątpliwej wartości ucharakteryzowanych przemocą na bliźnięta.

Jak dotąd, zdołałam też dzieci uchronić przed chorobą długich, rozwlekłych wstępów: Ostatecznie połowa pracy, to piękny wstęp często historyczny, (sięgający wstecz aż do czasów Adama i Ewy,) jedna czwarta, to rzecz właściwa, a reszta zakończenie. Nawet u pracy trzystronicowej przecież wstęp winien w zasadzie nie być dłuższy od jednego zdania, prowadzącego prosto do tematu.

Dyskusja nad pracą w klasie. Bardzo dużo stosunkowo czasu poświęcam krytyce gotowych prac. Dziecko zupełnie inaczej ustosunkowuje się do swego dzieła, jeżeli przypuszcza, że to pójdzie przed forum klasy. Dotychczas z warunków dobrego wypracowania poznały dzieci następujące:

1) Czy istnieje porządek myślowy (ewtl. dyspozycja)?
2) Czy wyrazy są dobrze „przymierzone"?
3) Czy styl jest jędrny i jasny?
4) Czy wszystkie związki są prawidłowe?
5) Czy treść jest przedstawiona zajmująco?

Określenie: *przymierzyć wyrazy* powstało w mojej klasie w sposób następujący: W geografji omówiłyśmy fazy księżycowe a dzieci przytem opowiadały bajkę o krawcu i księżycu. Uwydatniłam tutaj różnicę pomiędzy ubraniem tuzinkowem, kupionem gotowo, a szytem przez krawca „na miarę". Opowiadałam wreszcie anegdotkę, jak żyd-kupiec przymierza wieśniakowi płaszcz

o wiele za obszerny. Dzieci uśmiały się serdecznie, a nazajutrz przyniosło jedno z dziewcząt dwie ilustracje do mojej anegdoty. Rysunki umieściłyśmy na ścianie. Kilka dni później jedno z dziewcząt opisuje w przyrodzie fokę: „Tułów nerpy jest okrągły". Klasa buchnęła śmiechem, a ponieważ dziewczynki dały sobie wzajemnie słowo, że nigdy z błędnej odpowiedzi śmiać się nie będą, wywiązała się dyskusja, skąd wzięła się mimowolna ta wesołość.

Dzieci doszły do przekonania, że śmieszność leży w zdaniu, gdyż ma ubiór zupełnie nieodpowiedni. *Przymierzmy* więc lepszy wyraz: walcowaty. Nie! i ten krytyki nie wytrzymuje. Wreszcie jedna dziewczynka proponuje: wrzecionowaty. Dobra! Ten wyraz leży jakby ulany. W następnych wypracowaniach zwracałyśmy specjalną uwagę na *przymierzenie* odpowiednich wyrazów i zwrotów. Uprawiałyśmy też ćwiczenia: Ulubioną grą moich dziewczynek są „Płomyczaki", prezent gwiazdkowy *Płomyka.* Przynoszę raz do klasy kilka karteczek z napisami: poważny, wesoły, barwny, bogaty, praktyczny, prosty itd. i proponuję dzieciom: by z swojej gry do każdej kartki dobrały odpowiedni strój ludowy. Wnet dyskutowały dzieci na dobre. Odwrotnie znowu postąpiłam z pocztem królów polskich. Tu dzieci dobierały do każdej twarzy odpowiednie określenie: uśmiechnięta, poważna, dobrotliwa itd. Mniej chodziło tutaj, oczywiście, o stan psychiczny, niż o cechę charakterystyczną, o to, co bije w oczy.

Są to ćwiczenia ogromnej wagi, bo uczą dzieci odpowiedzialności za wyraz. Dziecko już nie bierze, idąc po linji najmniejszego oporu, pierwszy z brzegu i najogólniejszy wyraz, lecz c z y n i ś w i a d o m y w y b ó r.

Znaczenie jędrnego i jasnego stylu poznały dzieci na przykładzie praktycznym. Jedno z dziewcząt przynosi do klasy wycinek z gazety miejscowej z uwagą: „Proszę Pani, tu piszą, że to dobry żart, a tego nikt nie rozumie, mój ojciec też nie."—Czytamy pod nagłówkiem jednej z okolicznych wiosek:

> MORZEWO. (D o b r y ż a r t n a c z a s i e.) Bardzo dowcipnie postąpił sobie pewien tutejszy kmiotek, który ma zaszczyt częstszych odwiedzin powszechnie t. zw. „Wujka". Przy ostatnich odwiedzinach naznaczył ów bezlitośny Wujek kilka sztuk antysemickich zwierzątek, by publicznie w drodze licytacji chętnym smakoszom rozdać, lecz nie udało mu się, bo w dniu tak ważnym, ów kmiotek poprzednio pouczony o powszechnej obecnie panującej pryszczycy, takową u miejscowego sołtysa zameldował, nie chcąc, by się nabywcy dalej zarazili, i już było po wszystkiemu, jak zaraza — to nikomu ruszać nie wolno.
>
> Zawezwany weterynarz pow. trudził się po śnieżycy, by jak najspieszniej zarazę w zarodku wytępić, lecz stwierdził na miejscu, że był to tylko dobry „wyc" kmiotka, by od utraty ryjątek się uchronić. Więc na razie nasza wioska jest wolna od zarazy. Oby taki żart powtórnie się nie zdarzył. (X...)

Dzieci nie zrozumiały, o co tu chodzi, i twierdziły jednogłośnie, że to „głupstwo". Ja stanęłam w obronie artykuliku, jest w nim sens, ale całkiem zagłuszony chwastami, podobnie jak nasza lawenda w ogrodzie szkolnym po wielkich wakacjach. Zabierzmy się do pracy i wypielmy zagon! Po godzinie brzmiała notatka następująco:

„Pewnemu gospodarzowi w M. zajął komornik sądowy kilka prosiąt. Lecz do przetargu nie doszło, gdyż w ostatniej chwili zgłosił rolnik u sołtysa wybuch pryszczycy, w swej posiadłości. Zewezwano weterynarza powiatowego, a cóż się wykazało? Zarazę gospodarz tylko wymyślił, by nie dopuścić do sprzedaży swej własności. Jesteśmy ciekawi, jak sprawa się skończy."

Dzieci aż się przelękły, gdy przeciwstawiły swoją redakcję kilkuwierszową ujęciu pierwotnemu. Pojęły doskonale istotę rozwlekłego, pseudo-dowcipnego stylu. Krytykowały też brak logiki: „Dobry żart na czasie" a dalej: „oby taki żart powtórnie się nie zdarzył". Jeżeli żart jest „dobry" i „na czasie", to dlaczego nie miałby się powtórzyć?

Teraz kreślą dzieci z wielkim zapałem i starają się myśli swe ująć krótko, jasno i dobitnie. Nie pozwolę tu oczywiście dojść do przesady. Piękno sukni leżeć może zarówno w prostej szlachetnej linji jak też w bogatym rzucie fałd, a przyjdzie czas, kiedy i na to zwrócę dzieciom uwagę. Obecnie chodzi mi o to, by wogóle dzieci nauczyły się rzecz nazwać po imieniu.

Kwestja j a s n y c h p o w i ą z a ń wypłynęła z wypracowania: „Rodzice zanieśli sądek z ogórkami do piwnicy, a tam kiszą się już od tygodnia". Śmiałyśmy się też serdecznie z ogłoszenia w gazecie: „Dziewczę potrzebne do dwuletniego dziecka, które umie nieco szyć". Dziewczynki mocno postanowiły badać każdą swą pracę bardzo gruntownie, by podobne kwiatki do ich wypracowań się już więcej nie zakradły, a zaimkowi „który" postanowiły jak najdalej schodzić z drogi — tam najłatwiej można się potknąć.

Jedna z uczenic, córka szofera, czyta swą pracę: „Wczoraj wrócił tatuś z miasta bardzo zadowolony i powiedział: Pomyślcie, mam pracę u pana Jaskólskiego, od jutra będę jeździł autobusem do Śmiłowa. Ojciec był bardzo zadowolony, oczy jego błyszczały, na czole nie było wcale zmarszczek, a policzki jego były rumiane itd." W dyskusji nad pracą zauważono, że „opis twarzy jest tu niepotrzebny", i z drugiej strony, że „w wypracowaniu niema porządku". Dzieci instynktownie wyczuły, że układ nie jest prawidłowy, ale nie umiały tego nazwać. Po odpowiedniem naprowadzeniu dzieci zrozumiały, że opowiadanie winno trzymać słuchacza wzgl. czytelnika w napięciu, rozwiązanie winno więc nastąpić dopiero przy końcu. Przerobiłyśmy wspólnie

pracę: Wczoraj wrócił ojciec z miasta bardzo zadowolony (to zdanie jako pierwsze uznały dzieci za dobre, bo „zaciekawia“). Zaraz się domyśliłam, że coś przyjemnego ojca spotkać musiało. Oczy mu błyszczały itd... A cóż się wydało? Ojciec nam oznajmił: „Pomyślcie, mam pracę“ itd.

Badałyśmy pod tym względem kilka z poprzednio przerobionych powiastek w naszej książce do czytania, kilka dłuższych powieści z lektury dzieci. Analiza dała zawsze ten sam wynik: autor stara się czytelnika zaciekawić, rozwiązanie zagadnienia następuje zreguły przy końcu. Analizując w ten sposób lekturę, zupełnie przypadkiem odkryłam, że jest to najlepsze podejście do streszczania większych całości: Różnicę pomiędzy opowiadaniem i streszczeniem pojęły dzieci teraz doskonale.

W czasie dyskusji nad poszczególnemi pracami pilnie baczę, by krytyka nie zeszła na szukanie dziur w całem. Ustaliłyśmy, że omawianie rozpoczniemy zawsze uwydatnianiem zalet pracy. Dyskusją wogóle staram się kierować tak, by w niej było najwyżej 45 % poprawek a co najmniej 55 % zachęty — receptę tę podaje w swej metodyce wypracowań Münch*). Nic tak nie sprzyja powodzeniu jak samo powodzenie, a nic nie odbiera tak chęci i zapału do pracy jak ustawiczne gderanie. Stawienie kupca pod nadzór sądowy jest przeważnie początkiem jego bankructwa. Przyznajmy przecież dzieciom, na co godzimy się pobłażliwie u dorosłych. Każdy artysta swe dzieło przecenia.

Poprawianie wypracowań piśmiennych. Długo i szeroko rozprawiają obecnie metodycy nad sposobem poprawiania prac piśmiennych przez nauczyciela. Słusznie twierdzi dr. Szipper w I zeszycie *Polonisty*, że praktycznie poruszać się możemy tylko w ramach obowiązujących nas w szkołach przepisów:

1) że nauczyciel ma poprawić prace wszystkich uczniów,
2) że ma naznaczyć wszystkie dostrzeżone błędy,
3) że ma wyegzekwować na uczniu, by naznaczone błędy poprawił.

Ja bezwzględnie poprawiam sama w pracach wszystkie dostrzeżone błędy ortograficzne, by nieprawidłowej pisowni nie utrwalać jeszcze wzrokowo — z błędów zaś gramatycznych, stylistycznych i rzeczowych wszystkie te, do których mam wątpliwości, czy dziecko samo da radę. Bo cóż z tego za korzyść, jeżeli takie błędy naznaczę na marginesie umówionemi znakami? Dziecko mniej sumienne narażę na to, że poprawi albo znowu błędnie albo też, że ominie błąd zupełnie; dziecko sumienniejsze

*) Paul Georg Münch: *Dieses Deutsch!! Ein froher Führer zu gutem Stil.*

zaś przyjdzie do mnie po radę — a moja lekcja klasowa zamieni się z konieczności w naukę prywatną. Pewną zaś kategorję błędów — przeważnie z najczęściej zachodzących — notuję, omawiam wspólnie z dziećmi i stosuję odpowiednie ćwiczenia — a mam tę satysfakcję, że wykorzeniłam je na zawsze. W ostatnim roku, stosując tę metodę, wypleniłam moc błędów zasadniczych, a poprzednio, gdy chciałam wszystko zło usunąć odrazu, w rezultacie osiągnęłam bardzo mało.

Czasami daję na marginesie jakieś zdanie naprowadzające, lecz w zasadzie stosuję czerwonego atramentu jak najmniej. Jeżeli dziecko pracowało chętnie i z zapałem, to nadmierne „batykowanie" zeszytu na czerwono odbiera wiarę w własne siły. Drobne usterki w stylu narazie zostawiam — dziecko ma możność poprawić niektóre z nich później o własnych siłach. Celowi temu służy *Nasza Złota Księga* — gruby zeszyt w okładce z złoconego papieru z złotym napisem (tuszem) na stronicy tytułowej.

Oto geneza księgi: Około Bożego Narodzenia, omawiałyśmy, że praca winna trzymać słuchacza w napięciu, a wtedy jedno z dziewcząt zauważyło: Teraz napisałabym wypracowanie o naszej przeprowadzce zupełnie inaczej. Większość dzieci przyznała, że ma teraz zastrzeżenia do prac poprzednio napisanych, a wtedy ja podsunęłam myśl, by prace te udoskonalić i wpisywać do wspólnej księgi (naturalnie zupełnie dobrowolnie i wypracowanie dowolnie wybrane z pośród dawniejszych) a od dzieci już wyszła ustawa, że przepisanie może nastąpić najwcześniej po sześciu tygodniach „namysłu". Zainteresowanie księgą jest wielkie, codziennie nieomal jedna praca przybywa, a różnica pomiędzy ujęciem pierwotnem a poprawionem jest często uderzająca.

Księga spełnia podwójne zadanie: Dla wszystkich dzieci jest bodźcem, dla dzieci zaś słabszych doskonałym wzorem, o tyle lepszym od lektury, że treść jest dziecku bliższa, a styl przewyższa ich własny o jeden stopień tylko, nie zaś o całą wieżę. Metoda, stosowana z powodzeniem w niektórych szkołach niemieckich, że starsi uczniowie czytają swe prace kolegom z klas niższych, ma podobny cel.

W metodyce wypracowań piśmiennych nie ustalono jeszcze systemu jednolitego — wszelkie próby atoli do jednego wyraźnie zdążają celu: Wypracowanie ma być nietyle zwierciadłem duszy dziecka, ile środkiem do wykrywania, podtrzymywania i rozwijania tajników jej twórczości.

Chodzież (woj. poznańskie). Melanja Simonisówna.

NAUKA JĘZYKA POLSKIEGO W SZKOŁACH NIEMIECKICH WOLNEGO MIASTA GDAŃSKA.

Pod tym tytułem ukazał się w czasopiśmie *Pädagogisches Zentralblatt* (Nr. 6. R. XI, czerwiec 1931) artykuł, z którego podajemy szereg szczegółów i myśli, sądząc, że zainteresują społeczeństwo polskie.

I. Podstawy.

Potrzeba uczenia się języka polskiego jest w Gdańsku większa niż w innych miastach i państwach niemieckich. Przyczyny tego zjawiska szukać należy w stosunkach gospodarczych i politycznych, jakie się wytworzyły na skutek traktatu wersalskiego oraz Polsko-Gdańskiej Unji Celnej. Mamy w Gdańsku mnóstwo takich firm, dla których Polska jest — oprócz Wolnego Miasta oczywiście — jedynem miejscem zbytu i których klientela składa się przeważnie z Polaków. Jest więc rzeczą zrozumiałą, że dla utrzymywania stosunków handlowych z Rzeczypospolitą Polską nieodzowna jest znajomość języka polskiego w mowie i w piśmie. Konieczność tę potwierdzają również dzienniki Wolnego Miasta Gdańska, na łamach których firmy tamtejsze poszukują pracowników ze znajomością języka polskiego. A korzyści, płynące z tej znajomości, są nietylko natury gospodarczej ale i politycznej. Im więcej bowiem gdańszczan władać będzie językiem polskim, tem mniejszy będzie napływ Polaków do Gdańska, którzy odpowiadają warunkom językowo-handlowym.

Wobec takiego stanu rzeczy nie zadziwi zapewne nikogo, że rodzice, pragnący dla swych dzieci powodzenia na polu gospodarczem, zaczęli domagać się dla nich nauki języka polskiego. A dużo osób zgłosiło nawet w tym celu swe dzieci do szkół dla mniejszości polskich. Chcąc uchronić Niemców od wpływu polskiego, władze gdańskie musiały zgodzić się na wprowadzenie nauki języka polskiego do szkół niemieckich. Potrzebę nauki języka polskiego spotęgowała jeszcze inna okoliczność, mianowicie przejęcie Dyrekcji Kolejowej w Gdańsku przez Polaków, którzy w ten sposób stali się największym pracodawcą Wolnego Miasta, zatrudniając około 5000 pracowników. Polska zobowiązała się uwzględnić przy nadawaniu posad na kolei dzieci gdańskich kolejarzy, żądając od nich wzamian zato pewnej znajomości języka polskiego. Rzecz zrozumiała, iż ci kolejarze również usilnie starać się będą o to, by ich dzieci nauczyły się języka polskiego już w szkole.

Wreszcie istnieje jeszcze trzeci powód, dla którego wprowadzenie nauki języka polskiego do szkół niemieckich stało się w Gdańsku potrzebą palącą. Jest to mianowicie rozwój szkół dla mniejszości polskich, w których liczba dzieci w ostatnich latach znacznie się powiększyła wskutek wpływu, jaki wywiera na swych pracowników Polska Dyrekcja Kolei.

II. Organizacje.

Wprowadzenie nauki języka polskiego do szkół niemieckich napotkało na poważne trudności. Spowodowało je w głównej mierze brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Przystąpiono dlatego do urządzenia kursów dla nauczycieli języka polskiego. Sprawą tą zajął się slawista Karol Mahlow, dyrektor Zakładu Wychowawczego w Czaplinku (Tempelburgu).

Ponadto uczono języka polskiego, od r. 1921 począwszy, w gdańskiej Politechnice na kursach Wyższej Szkoły Handlowej. Z początku istniał tam tylko jeden kurs dla tych, którzy już posiadali pewne znajomości z języka polskiego: rok później urządzono drugi kurs dla początkujących; w r. 1926 trzeci dla zaawansowanych, do którego dołączono w r. 1930 kurs polskiej korespondencji handlowej. Uczestnikami tych kursów byli nauczyciele, kupcy, pracownicy bankowi, urzędnicy i studenci.

Oprócz tych kursów zorganizowano jeszcze dla nauczycieli kursy dokształcające, któremi kierował i na których przeważnie wykładał także dyrektor Mahlow. Odniedawna istnieje jeszcze osobny kurs dla tych nauczycieli, którzy przygotowują się do egzaminu wydziałowego z języka polskiego. Na kurs ten uczęszcza obecnie czterech nauczycieli.

Tak Senat Wolnego Miasta jak i rektor Politechniki Gdańskiej zamierzali utworzyć w tej uczelni lektorat języka polskiego. Rząd polski nie dał jednak dotychczas swego zezwolenia na to.

1. Szkoły powszechne.

Jeżeli chodzi o tę kategorję szkół, to jedynie o dwóch gdańskich szkołach powiedzieć można, że w nich odbywa się regularna nauka języka polskiego od r. 1923; natomiast w innych szkołach uczy się go tylko dorywczo. We wszystkich zaś szkołach powszechnych obserwowano fakt, że liczba młodocianych uczestników jest zawsze większa na początku roku szkolnego niż pod koniec.

Szkoły, w których uczy się języka polskiego regularnie, posiadają przeważnie 2 lub 3 oddziały dla początkujących i zaawansowanych. Nauka rozpoczyna się w oddziale V i obejmuje 3—4 lekcyj tygodniowo. Odbywa się ona zwykle po południu w szkole zbiorowej, wspólnie dla kilku pobliskich szkół według podręcznika L. Grzegorzewskiego, cz. I i II. Program nauki podyktowany jest układem lekcyjnym tegoż podręcznika, do którego dodano w ostatnim czasie jeszcze kilka rozmówek o zabarwieniu lokalnem, np. Dialog na kolei, w sklepie itd. Z nauki tej korzystało ogółem 1500 dzieci.

Dzieciom trudno przychodzi nauka języka polskiego; tem też się tłumaczy, że tylko mała część potrafi wytrwać do końca roku szkolnego. Ci uczniowie, którzy wstępują do szkoły handlowej, w niej odrazu przyjęci zostają na wyższy kurs języka polskiego. Podobne powodzenie mają oni także w Dyrekcji Kolei lub w sklepach z klientelą polską, otrzymując tam nieraz dzięki tej właśnie znajomości języka wyższe wynagrodzenie.

Naogół jednak przyznać trzeba, że nauka języka polskiego w niemieckich szkołach powsz. Wolnego Miasta Gdańska znajduje się jeszcze w początkowej fazie rozwoju i wymaga większej pieczołowitości, jeśli ma wydać lepsze niż dotąd owoce.

2. Szkoły wydziałowe.

W niemieckich szkołach wydziałowych Wolnego Miasta Gdańska nauka języka polskiego włączona została organicznie do programu nauki. Zezwolono więc na uczenie się języka polskiego jako drugiego obcego narówni z językiem francuskim. A zarządzenie to uzasadniono celem szkoły wydziałowej, polegającym na przygotowaniu młodzieży do życia praktycznego i gospodarczego. Rozwój nauki języka polskiego w niemieckich szkołach wydziałowych ilustruje autor statystycznemi danemi. Liczby takie jak 154—161—176—290—302—318—340—419 wymownie świadczą o ciągle wzrastającem zainteresowaniu wśród młodzieży szkół wydziałowych dla języka polskiego na niekorzyść języka francuskiego.

Przed rokiem doszło do tego, że język polski zaliczony został w poczet przedmiotów, wchodzących w zakres egzaminu wydziałowego. Naszkicowany przez dyrektora Mahlowa regulamin egzaminu uzupełniono przez dodatkowe przepisy. Domaga się wedle nich od kandydata m. in.

znajomości języka polskiego pod względem fonetycznym (fonetyki opisowej, instrumentalnej), etymologicznym, fleksyjnym i syntaktycznym;

znajomości najważniejszych okresów z historji polskiej literatury oraz ich przedstawicieli, osiągniętych na podstawie przeczytanych utworów literackich;

szczegółowego zaznajomienia się z życiem i twórczością jednego z celniejszych autorów polskich;

znajomości związku pomiędzy nowszą historją polską a historją literatury;

znajomości metodyki nauczania;

wprawy w przetłumaczeniu z języka polskiego na niemiecki utworu prozaicznego lub łatwego poetyckiego i objaśnianiu językowem;

możności ustnego posługiwania się językiem polskim.

Pomimo rozwoju nauki języka polskiego w szkołach wydziałowych Wolnego Miasta Gdańska istnieją jeszcze pewne braki. Usunięcia tychże spodziewać się należy dopiero od absolwentów Akademji Pedagogicznej w Bytomiu, na którą zapisało się również kilku gdańszczan; uczęszczają oni tam także z polecenia władz gdańskich na kursy języka polskiego.

Jeżeli chodzi o podręcznik, według którego uczy się języka polskiego w gdańskich szkołach wydziałowych, zaznaczyć trzeba, że jest w użyciu także podręcznik L. Grzegorzewskiego, cz. I i II. Dochodzi do tego jeszcze w klasach wyższych czytanie ogłoszeń z dzienników polskich, zapoznanie się z polskim stylem korespondencyjnym i wreszcie poznanie — przez jedną godzinę tygodniowo — utworów literackich, przeważnie bajek, opowiadań itd. na lekcji literatury polskiej.

Wprowadzenie nauki języka polskiego do szkół wydziałowych okazało się pociągnięciem dobrem, prowadzącem do wytkniętego celu.

3. Szkoły średnie.

Z wyżej wymienionych przyczyn wprowadzono naukę języka polskiego także do średnich szkół Wolnego Miasta Gdańska, gdzie się go uczy w czterech najwyższych klasach nadobowiązkowo po 2 godziny tygodniowo, również według podręcznika L. Grzegorzewskiego. W nauce napotyka się tu na te same przeszkody, na jakie natrafia się w szkołach powszechnych, tj. przedewszystkiem na malejące w ciągu roku zainteresowanie uczniów przy równoczesnem wzrastaniu trudności językowych. Z dołączonego w oryginale zestawienia wynika po 1) że nauka języka polskiego w szkołach średnich mimo wszystko się rozwija — liczba uczących się wynosiła w roku 1921 zaledwie 80 jednostek a w roku 1930 już 282 — i po 2) że w tych liczbach przeważa młodzież żeńska, co należy tłumaczyć tem, iż więcej dziewcząt niż chłopców przechodzi do zawodów kupieckich, szczególnie doceniających znajomości języka polskiego.

4. Szkoła Handlowa i Wyższa Szkoła Handlowa.

Instytucja ta jest przedewszystkiem powołana do szerzenia języka polskiego w sferach kupieckich. Z informacyj, jakich w tej sprawie udzielił D. Sittel, dyrektor tej uczelni, autorowi, podajemy tylko niektóre myśli.

Obydwie te uczelnie mogą szerzyć znajomość języka polskiego, dając sposobność do nauczenia się go obowiązkowo lub nadobowiązkowo. W Wyższej Szkole Handlowej jest on przedmiotem obowiązkowym, wymagającym już pewnej dojrzałości językowej, jaką uczniowie osiągnąć byli winni w szkole wydziałowej lub średniej. Dlatego też postawiła sobie ta uczelnia za cel doprowadzić uczniów do zrozumienia języka polskiego w mowie i piśmie i to zarówno języka towarzyskiego jak i kupieckiego, który obejmuje korespondencję handlową. Nie zawsze można cel ten osiągnąć ze względu na niedostateczne przygotowanie uczniów, choć pod tym względem dała się zauważyć w ostatnich latach zmiana na lepsze.

Jako przedmiot nadobowiązkowy język polski wchodzi w rachubę dla Szkoły Handlowej i kursów wieczornych. Na rezultat nauki bardzo ujemnie wpływa w Szkole Handlowej słabe przygotowanie językowe, jakie uczniowie zazwyczaj otrzymują w szkole powszechnej, u uczestników kursów wieczornych zaś bardzo przeszkadza różnolitość przygotowań, mały nakład czasu, poświęcony nauce w Szkole Handlowej, oraz przeszkody w nauce wskutek zajęć w handlu. Dołączona w oryginale tabliczka wykazuje, że od października 1919 r. do marca

1931 r. uczęszczało 4139 osób w 142 kursach na naukę języka polskiego, z których wytrwało do końca średnio 65%.

III. Żądania.

Jeżeli chodzi o rezultaty nauki języka polskiego w szkołach niemieckich Wolnego Miasta Gdańska, to stwierdzić trzeba, że są one najlepsze tam, gdzie nauka ta organicznie włączona została do programu nauki, gdzie uczenie się języka polskiego obowiązuje tych, którzy go obrali jako drugi język obcy, gdzie wreszcie uczniowie w świadectwach otrzymują notę z tego przedmiotu, tj. w szkołach wydziałowych i handlowych. Dopóki jednak w większości szkół gdańskich uczyć się będzie języka polskiego tylko nadobowiązkowo, dopóty będzie szwankować frekwencja uczęszczających na te lekcje.

Metoda, według której dotychczas uczono języka polskiego w niemieckich szkołach Gdańska, jest co najmniej prymitywna, gdyż przerabia się zwykle materjał językowy stosownie do lekcyjnego układu podręcznika. Taki sposób uczenia nie może doprowadzić do poważnych rezultatów. Ze względu na zróżnicowanie właściwości psychicznych uczącej się młodzieży i praktyczne zadania nauki języka polskiego nie można się zgodzić na to, by u 12—14 letn. uczniów szkół powsz., 12—16 letn. uczniów szkół wydział. oraz 15—19 letn. uczniów szkół śred. stosowano ten sam podręcznik. Skutek tego zarządzenia był ten, że nauka języka polskiego nie wychodziła zazwyczaj poza ramy nauki elementarnej, w której zczasem skostniała. By usunąć te bolączki, powinno się urządzić w wszystkich szkołach kursy elementarne, na którychby się następnie opierały kursy specjalne, ściśle dostosowane do charakteru danej szkoły.

Dalsze niedomaganie nauki języka polskiego na terenie Wolnego Miasta Gdańska polega na braku odpowiednio wykwalifikowanych inspektorów językowych. Kontrola zwykłych inspektorów lub wizytatorów tu nie wystarcza ze względu na brak znajomości języka polskiego. Trzebaby więc wyeliminować kontrolę nauki języka polskiego z zakresu funkcyj tychże panów i powierzyć ją specjalistom, którychby należało wyposażyć w pewne osobne kompetencje.

Ostatnia bolączka, ale zato największa, — to niedostateczne kwalifikacje nauczycieli języka polskiego. W początkach nauki trzeba było się zadowolić nauczycielami, którzy znali ludowy język polski, pełen naleciałości gwarowych, szczególnie kaszubskich. Dziś jednak dochodzi się do przekonania, że takie kwalifikacje nie wystarczają. Błogosławieństwem dla nauczycieli, posiadających tylko takie znajomości językowe, byłoby urządzenie kursów dokształcających, na których wyzbyliby się oni swych błędów a nabyliby znajomości literackiego języka polskiego.

Była już wprawdzie poprzednio mowa o tem, że odbywa się na Politechnice kurs dla nauczycieli, przygotowujących się do egzaminu wydziałowego z języka polskiego, lecz liczba jego uczestników jest znikoma. Wynika z tego, że mało jest takich uczących języka polskiego, którzy odczuwają potrzebę dokształcania się. Słuszne wobec tego są żądania, — wypowiedziane przez dyrektora Wyższej Szkoły Handlowej — żeby od wszystkich nauczycieli języka polskiego domagać się egzaminu fachowego. Obok regulaminu egzaminu wydziałowego należałoby więc jeszcze ustalić regulamin egzaminu fachowego dla nauczycieli języka polskiego.

Tł.

Kędy słów wiele, tam ubóstwo ducha; latorośle winne tem mniej gron mają, im więcej liści. Słusznie język przyrównan do ostrej strzały, bo zabija bardziej niż strzała. Wymówi się słówko, a cofnąć go niesposób tak jak okrętu, który z portu wypłynął. *Ks. Piotr Skarga.*

GWARY A JĘZYK KSIĄŻKOWY.

Wiadomą jest rzeczą każdemu, który ze szkołą powszechną ma do czynienia, że około 90 % młodzieży tych szkół — to młodzież taka, która w domu rodzinnym i w otoczeniu poza domem posługuje się tylko gwarą. Jest również wiadomem, że na całym obszarze Polski język ojczysty nie jest jednolity, że rozpada się na różne gwary, dialekty czy narzecza, w których poszczególne wyrazy i zdania nawet zabarwione są w odmienny sposób nietylko w fonetyce, ale i w słownictwie i morfologji.

Cel nauczania języka polskiego w szkole powszechnej jest wyraźnie zakreślony w programach ministerjalnych. W punkcie 1-szym czytamy: „Rozumienie mowy, którą w obcowaniu codziennem posługuje się oświecony ogół narodu polskiego", a niżej: „Rozumienie języka książkowego" itd., a jeszcze w innem miejscu: „Trzeba wytłumaczyć dzieciom, że w szkole uczą się tego języka, z pomocą którego porozumieć się będą mogły ze wszystkimi swymi współrodakami i w którym pisane są książki polskie, że opanowanie tego języka jest obowiązkiem każdego Polaka, a jednocześnie jego potrzebą życiową". Z tego wynika, że jest język, którego używa oświecony ogół narodu, a nim jest język książkowy, kulturalny, którego w szkole muszą się dzieci nauczyć i władać nim biegle i w słowie i piśmie.

Ale i o gwarach wspomina program i poleca „nie dopuszczać (gwar) przy nauce", ale „nie należy je uważać za błędy językowe, skoro stanowią cząstkę bogactwa naszego języka". Tym więc językiem książkowym musi nauczyciel posługiwać się nietylko na lekcjach języka polskiego, ale i na wszystkich innych lekcjach, bo „dziecko uczy się mówić przez cały czas swego pobytu w szkole" i ma „nauczyć się dziecko dobrej wymowy".

W tych warunkach każdy nauczyciel, nietylko ten, który uczy języka polskiego, musi zdać sobie sprawę, że obok tych gwar, dialektów czy narzeczy, któremi posługują się jego wychowankowie w danej części kraju, istnieje język, który[1]) „nie jest przywiązany do żadnej poszczególnej miejscowości czy prowincji, rozciąga się na cały obszar językowy Polski". Język ten „książkowy", czy „literacki" czy jeszcze inaczej „dialektem kulturalnym" nazwany, chociaż nie stoi w jakimś bliższym związku z jedną z gwar polskich i nie jest z nią identyczny, pomimo to jest ten język zrozumiały dla każdego Polaka, nawet gwarą mówiącego.

W jaki sposób powstał, formował się ten język?

Język ten powstał jednak na podłożu gwarowem, a tworzyły go jednostki, które w danej części kraju zajęły stanowisko czołowe, kierownicze i zaczęły mu wyrabiać prawa obywatelskie.

---

[1]) Jan Łoś: *Pochodzenie polskiego języka literackiego.*

Oderwał się ten język następnie od danej gwary, ulegał wpływom nietylko sąsiednich gwar, ale również i języków obcych i w takich warunkach zmieniał się coraz bardziej, przekształcał się i zczasem stawał się zupełnie niepodobny do tej gwary, na podłożu której wyrósł przy zachowaniu jednak pewnych właściwości tej gwary.

Która dzielnica Polski była kolebką języka książkowego, trudną i sporną jest dotąd kwestją, a to z powodu[1]) „wielkiego ubóstwa źródeł dla historii początków naszego państwa i naszej kultury narodowej". Gdybyśmy przyjęli historję rozwoju państwowo-politycznego za punkt wyjścia w tym kierunku, to łatwiej byłoby nam zrozumieć, która część Polski czy która prowincja dała początek językowi książkowemu. Z tego założenia wychodząc, możnaby przypuszczać, że Wielkopolska dała początek językowi literackiemu, że tam na dworze książęcym gnieźnieńsko-poznańskim Mieszka I i Bolesława Chrobrego początek brał ten dialekt kulturalny. Tak przypuszcza prof. Nitsch i prof. Łoś. Gwarę książąt i ich świty naśladują Polacy z innych dzielnic Polski, uważając, że tak a nie inaczej mówić należy, jeżeli ludzie, na czele państwa stojący, tak i nie inaczej mówią. Później, kiedy siedzibę panujących przeniesiono do Krakowa (Bolesław Chrobry, Władysław Herman), do Małopolski, ta dzielnica wpływa na dalsze kształtowanie się języka książkowego.

Innego zdania był początkowo prof. Brückner, który twierdził, że język literacki kształcił się i wykształcił w Małopolsce, gdyż tutaj w klasztorach (świętokrzyski, sądecki, tyniecki) powstawały najdawniejsze zabytki piśmiennictwa. [2])

Brak miejsca w niniejszym artykule na wykazywanie, jakie cechy, będące w języku literackim, są właściwe gwarze wielkopolskiej, a których brak gwarze małopolskiej (np. co do ilości nosówek, zachowania końcówek w deklinacji, koniugacji, mazurzenia itp., na co pierwszy zwrócił uwagę prof. Nitsch[3]), a na inną, niż wymowa, pisownię prof. T. Lehr-Spławiński [4]). Czy łatwo przyszło Małopolsce przyjąć czy naśladować tę wymowę z Wielkopolski? Przypuszczać należy, że nie. Są na to dowody.

Dotąd przedstawiono, skąd pochodzi przypuszczalnie język literacki, książkowy. A teraz zastanówmy się, skąd wypożyczał nowych słów, form, aby zbogacać się coraz bardziej. Otóż przedewszystkiem z łaciny, którą posługiwali się Polacy wyłącznie jako językiem literackim do XVI wieku. Prof. Sinko podaje,

---

[1]) Tad. Lehr-Spławiński: *Problem pochodzenia polskiego języka literackiego.*

[2]) Al. Brückner: *Powstanie i rozwój polskiego języka literackiego.*

[3]) Nitsch: *Próba ugrupowania gwar polskich. O wzajemnem stosunku gwar ludowych i języka literackiego.*

[4]) T. Lehr-Spławiński: *Problem pochodzenia języka polskiego literackiego.*

że polska mowa około trzech tysięcy posiada wyrażeń, słów, i zwrotów z łaciny i wogóle z języków romańskich.[1]) Również różne zapożyczenia szły od tych narodów, z któremi łączyły nas stosunki kulturalne, jak z Czechami przez przyjęcie chrześcijaństwa, polityczne lub ekonomiczne, jak z Niemcami (wojny i kolonizacja), Węgrami, Wołochami czy Rumunami, Turkami, Tatarami, Rusią, Moskwą, Szwedami.

Zapożyczenia te z początku nie wchodziły w skład dialektu kulturalnego, jednak szły „z dołu w górę" i stawały się wyrazami książkowemi, literackiemi w znacznej części. Ciekawych, z jakich źródeł obcojęzycznych przyswoiła sobie polska mowa wyrażenia, odsyłam do *Słownika wyrazów obcych.*[2]) Przekona się, że zapożyczenia te pochodzą aż z 70 mniej więcej źródeł.

Że gwary „stanowią cząstkę bogactwa naszego języka", wie o tem każdy. Do tego bogactwa bowiem sięgali i sięgają pisarze polscy, tworząc swe dzieła.

Tych kilka uwag winien każdy nauczyciel mieć przed oczami i ucząc młodzież szkolną mówić i pisać w szkole po polsku, powinien używać właśnie tylko języka książkowego, g w a r y z a ś n i e w y s z y d z a ć czy wyśmiewać. Niech ona nadal gości w domu i otoczeniu dziecka i niech dalej język nasz bogaci.

Kraków. Dr. Franciszek Kulański.

ĆWICZENIA SŁOWNIKOWE.

Już pierwsze programy nauczania języka polskiego zalecały ćwiczenia słownikowe, ale były to przeważnie uwagi teoretyczne, które dopiero kilkuletnia praca nauczycieli języka polskiego zdołała uzupełnić praktycznemi wskazówkami. Doświadczenia, porobione w pierwszem dziesięcioleciu naszego szkolnictwa, wpłynęły oczywiście także na zakres i sposób ćwiczeń językowych. O ile przedtem ćwiczenia słownikowe przeważnie polegały na wyszukiwaniu wyrazów bliskoznacznych, o znaczeniu przeciwnem, podrzędnem, nadrzędnem, krzyżującem się, to nowe programy zalecają ćwiczenia w nazywaniu kształtów, ruchów, barw, głosów i w tworzeniu grup rzeczowych.

Zamierzenia nowego programu języka polskiego jednakże tylko wtedy odniosą pożądany skutek, gdy nauczyciel będzie miał do dyspozycji potrzebny materjał ćwiczebny. Nauczyciel musi więc sobie wpierw samemu zebrać i spisać — możliwie wszystkie — wyrazy danej grupy, które dzieci mają w lekcji czy w zadaniu

---

[1]) Tad. Sinko: *Gramatyka łacińska.* Wstęp.
[2]) Michał Arct: *Słownik wyrazów obcych* 25,000. Warszawa 1926

domowem wymienić lub objaśnić. A to wymaga dużo czasu. Bardzo pożądana byłaby więc książka, któraby ten materjał podawała w obfitej ilości i należytym porządku.

Przecież wiadomo, że gdy przygotowujemy się na dane lekcje z historji, geografji lub przyrody, wyszukujemy — ustalamy wpierw materjał, a skoro ten gotowy, wybór wzgl. wymiar dokonany, to już ujęcie metodyczne często nie nastręcza tyle trudności, co ustalanie materjału.

To samo odnosi się do ćwiczeń językowych.

Twierdzę, że niejeden z kolegów dotąd tak mało przerabiał tych ćwiczeń, bo nie miał czasu lub skłonności do mozolnego wyszukiwania sobie materjału.

Tych wszystkich wyręcza znakomicie książka insp. szkoln. m. Poznania, Jana Bilińskiego *Ćwiczenia językowe w związku z wypracowaniami piśmiennemi.* W niewielkiej stosunkowo broszurce zebrał autor tyle materjału ćwiczebnego, że go zapewne nie zabraknie nauczycielowi, pragnącemu intensywnie prowadzić zalecane ćwiczenia.

Książka składa się z 4 części: pierwsze 14 stron zawierają ogólne uwagi o ćwiczeniach słownikowych, następne tyle przynoszą wskazówki, dotyczące wypracowań piśmiennych, a od str. 32 do 65 ciągnie się długi szereg ćwiczeń właściwych, w końcu znajdujemy wykaz 70 tematów do wypracowań.

Dla uzupełnienia powyższych uwag pozwolę sobie przytoczyć urywki z samej treści broszury. Życzeniem mojem bowiem jest, by książka znalazła się w ręku każdego nauczyciela-polonisty, oddanego swemu przedmiotowi z tym samym zapałem co autor.

Z części ogólnej o ćwiczeniach (str. 10—12):

Dla przykładu, jak wyobrażam sobie postępowanie czy opracowywanie grupy, weźmy jakiś konkret, np. las. Zapowiemy uczniom, że przedmiotem najbliższego ćwiczenia będzie las, — bo potrzebne mi jest z jakichś względów (wypracowanie) uświadomienia się w umysłach uczniów całego z tym konkretem związanego zapasu, który może i posiadają, ale posiadają w formie rozproszkowanej i biernej. Polecę im zastanowić się w domu, jak nazywamy różne postaci lasu, względnie miejsc, mających z lasem coś wspólnego. Przygotują szereg bliskoznaczników. Omawiając je w klasie i uzupełniając braki u jednych pomysłami drugich, wyjdę poza ramy czystych bliskoznaczników i wciągnę wyrażenia daleko od siebie stojące, jak: *oparzelisko*, *podszycie*, *regle*, *polana*, *gęstwina*, *tajga*. Oczywiście nie będę się ograniczał do samego tylko wymieniania tych słów, ale będę się starał, by uczniowie uchwycili charakter każdej postaci większego skupienia drzew różnego rodzaju, będę kazał określać, kiedy mówimy: *regle*, kiedy *tajga* itd. Posuwając się o krok dalej, będę wydo-

bywał określenia: *brzeg, kraniec, wstęga, ściana, głąb, tajemniczość,* — gdyż chodzi mi o ujęcie lasu jak najwszechstronniejsze, z wszystkiemi jego przejawami, oddziaływaniem na człowieka, — ma to być niejako historją lasu w nagłówkach.

Ten charakter lasu wystąpi jeszcze wyraziściej, gdy przystąpię, — zapewne już na drugiej lekcji — do części dalszej, gdy każę uczniom wyliczać czasowniki, z któremi można złączyć rzeczownik las. Pytam się, co mówimy o lesie, gdy widzimy go zdaleka. Uczeń musi sobie dobrze uprzytomnić konkretną sytuację, obraz przyrody. Będę stawiał przed nim las dalej, i jeszcze dalej, by wydostać tym sposobem wkońcu słowa: *rysuje się, widnieje, majaczy w oddali.* Każę ujrzeć różne zabarwienie i oświetlenie, zależne od odległości, od rodzaju drzew, stosunku płaszczyzn. pokrytych drzewami i odsłoniętych od pory dnia i pory roku. Będę się starał animistycznie go ożywić, podsunąć mu czynności i stany, właściwe istotom żyjącym, by naprowadzić na: *patrzy, drzemie, duma* itd. — za każdym razem starając się o dokładne uprzytomnienie sytuacji, która do użycia danego wyrazu uprawnia, o wmyślenie się w nią, zrekonstruowanie jej w duszy. Pamiętać, że trzeba bardzo pilnie podpatrywać przedmioty w ruchu, o ile są wogóle ruchome, starać się znajdować charakteryzujące te ruchy określenia, np. przy drzewie, kamieniu, zwierzęciu, wodzie, ogniu.

Osobną grupę, bardzo ważną, stanowią głosy, w nazywaniu których trzeba bardzo pilnie ćwiczyć, gdyż jest to dziedzina, w której najczęściej język uczniów zawodzi, posługując się szablonami. Nie potrzeba zaznaczać, że wielką rolę odgrywają tu znowu przenośnie, animistyczny sposób ujmowania, jak np. (o lesie) *gada, jęczy, stęka, szemrze* itd.

Wogóle pokazywać, jak to język lubi się zapożyczać z różnych dziedzin, używając wyrażeń, przysługujących właściwie, w dosłownem znaczeniu, czemu innemu. Widoczne to jest w dziedzinie woni, gdy mówimy *słodka, kwaśna;* w dziedzinie głosów, gdy mówimy o *bełkocie* wody, *gdakaniu* karabinów maszynowych; kolorów, gdy mówimy o barwie *krzyczącej, spokojnej* itd.

Na zakończenie przerabiam przymiotniki, które są również bądź czysto rzeczowe, jak (o lesie) *liściasty, iglasty, mieszany,* bądź subjektywnie zabarwione, przenośne, jak: *dostojny, wspaniały, zadumany, tajemniczy* itd.“ — — — — — — — —

Część III dziełka zawiera właściwy materjał ćwiczeniowy, uporządkowany w 40 grupach.

1. Głosy wogóle (60 rzeczowników jak szmer, chrupot, skrzyp itd. oraz 44 przymiotników na określenie, jaki może być głos np. przeciągły, ostry, rzewny itd.).

2. Jakiemi wyrazami określamy barwy? — (czerwony: 28 określeń jak szkarłatny, krwisty, ceglasty itd. — żółty: 35 określeń — zielony: 20 określeń itd.).

Osobne grupki: Jakiemi czasownikami oznaczamy kolory przedmiotów? Zmiany kolorów. Kombinacje kolorów.

3. Jakie są przedmioty z dotyku? (47 wyrazów.)

4. Jakiemi wyrazami określamy kształt przedmiotów? (97 słów.)

7. Jakie głosy wydają instrumenty muzyczne? (27 określeń.)

10. Ruchy wykonywane przez człowieka. Osobno: Poruszanie się w przestrzeni. — Zmiana położenia. — Ruchy ciała. — Ruchy głową. — Jakie są ruchy? (Przy wszystkich kilkadziesiąt zebranych wyrazów.)

21. Jak człowiek mówi i działa mową na drugich?

23. Zewnętrzne objawy gniewu.

24. Jak człowiek zachowuje się wobec drugich?

26. Droga. 27. Niebo. 28. Słońce. 29. Chmura. 30. Wiatr. 31. Woda. W każdej grupie osobne określenia czasownikowe, przymiotne itp.

Dla przykładu przytoczę grupę ostatnio wymienioną (str. 57/8):

„31. Woda: źródełko, strumyk, ponik, ruczaj, rzeczułka, rzeczka, rzeka, potok, struga, strumień, kanał, staw, odnoga, jezioro, jeziorko, jeziorzysko, morze, ocean, delta; koryto, zalew, nurt, wart, toń, głębina, topiel, topielisko, otchłań, wir, mielizna, ławica, liman, porohy; powódź, kaskada, wodospad, zator, trzęsawisko, grzęzowisko, bagno, błoto, bajoro, kałuża, bagnisko, mokradło, nieciecz, gozda, zasiąkle, nitka, wstęga, oparzelisko; ukrop, wrzątek; fala, wełna, bałwan, kłęby wodne, grzebień, denega (wzburzone morze), kipiel, świerza wodna, (pienisty) bełt, pryski, szor (bardzo głęboka woda na morzu), piana.

Czynności: płynie, pieni się, marszczy się, wzdyma się, burzy się, przewala, wre, wiruje, kipi, kłębi się, pędzi, mknie, drga, tworzy fale, faluje, opada, podnosi się, wzdyma się, przypływa, odpływa, spływa, wzbiera, wybucha, chlusta, rozlewa się, rozpryskuje się, zalewa, wdziera się, zatapia, pochłania, grąży, przecieka, przesiąka, przenika, sączy się, zrasza, zwilża, trąca o brzeg, rozbija się, rozpryskuje się, bryzga, tryska, pryska, bucha, chlusta, gniewa się, szaleje, marznie, ścina się.

Wrażenia świetlne: mieni się, lśni, skrzy się, srebrzy się, złoci się, gra kolorami tęczy, modrzy się, opalizuje, jest seledynowa, ciemnieje, mętnieje, posępnieje, czernieje, ma kolor fioletu, atramentu.

Wrażenia słuchowe: szumi, huczy, pędzi z hukiem, z szumem, (wściekłym, przerażającym), ryczy, wyje, grzmi, spada z łoskotem,

hałasuje, wzdycha, szemrze, szepcze, dyszy, gada, mruczy, bulgocze, chlupie, pluszcze, chlupocze, dudni, zachłysta się (fala).

Właściwości: czysta, przezroczysta, krystaliczna, mętna, zmącona, gliniasta, żółta, brudna, głęboka, niezgruntowana, płytka; morska, rzeczna, słona, słodka, zimna, mroźna, chłodna, letnia, gorąca, wrząca, orzeźwiająca, rozkoszna, nęcąca; głęboka, płytka, cuchnąca, wstrętna, stojąca, płynąca, deszczowa, źródlana; miękka, twarda, lecznicza; czubata (fala), pierzchliwa.

Tematy wypracowań:

1. Rzeka górska podczas pogody, podczas deszczu, po deszczu.
2. Nasze zabawy nad rzeką.
3. Nasza rzeka (staw, jezioro).
4. Wianki.
5. Kąpiel. (chodzi o czasowniki: woda nęci, ogarnia, porywa; człowiek zanurza się, nurkuje, płynie, wychyla się, tonie, widnieje na powierzchni itd.)

Wylew rzeki.
Morze (jezioro) w czasie burzy.
Dzień pogodny nad morzem.
Popołudnie spędzone nad jeziorem, rzeką." — — — —

Dalsze grupy obejmują wyrazy, odnoszące się do deszczu (32), śniegu (33), mrozu (34), dymu i mgły (35), kształtów liścia (36), drzewa (37), lasu (38), ptaka (39) i ognia (40).

W ostatnim rozdziale podaje autor 70 tematów wypracowań wzgl. ćwiczeń w mówieniu.

Dla przykładu wymieniam kilka:

„2. Chłopcy wybierają się na wycieczkę. (Zebrać czynności przed wycieczką: ułożyć plan, kupić to i owo (np. mapę), nasmarować obuwie, upakować plecak itd.)

3. Przed wyjazdem. — 4. Na dworcu.

5. Pociąg nadjeżdża. (Dudnienie, świst, huk, szum, zgrzyt hamulców, dym, wołanie konduktora, ścisk, zachowanie się ludzi, przepychanie się w tłumie, szukanie itd.)

6. Z okna pociągu. (Ruszenie pociągu, zwrotnice, za miastem, łany zbóż przeginają się, słupy telegraficzne uciekają, lasy, domy przelatują, zdala widnieje kościół, dudnienie na moście, rzeka, iskry z lokomotywy, dym, miarowy turkot, kołysanie itd.)"

Kończę z życzeniem, by niniejsze uwagi a zwłaszcza dobrane wyjątki zyskały pożytecznemu dziełku nowych zwolenników, aby autor, widząc, że jego trud zostaje należycie oceniony, przygotował niebawem nowy podręcznik z innej dziedziny nauczania języka polskiego, w której niema jeszcze jasnych i praktycznych wskazówek.

P. Ld.

ZDANIE POJEDYŃCZE ROZWINIĘTE.

(Szkic lekcji na oddział III.)

I. Gdzie jesteśmy? Kto lubi się uczyć? Dlaczego? Kto nam pomaga? Co w szkole pomaga się uczyć? (Ławki, pióra, atrament, dach, ściany, sufit, podłoga itp.).

Teraz opiszemy sobie tę naszą szkołę. (Tworzymy całostki ustnie, następnie piszemy na tablicy, poczem do zeszytów, niekiedy z pamięci.)

„Nasza szkoła stoi przy ulicy Długiej na Kośminku. Koło szkoły jest ogródek, boisko i ogród warzywny. Ogród uczy nas hodować rośliny, boisko — gimnastyki. Front szkoły otacza płot sztachetowy, a boisko i plac mają płot z grubych desek. Rzędem na placu rosną kasztany. Budynek szkoły parterowej ciągnie się wzdłuż ulicy ku południowi i północy. Na dachu szkoły jest mała wieżyczka. Będzie na niej chorągiewka do pokazywania, skąd są częste wiatry. Od ulicy do korytarza prowadzą nas słonka i drzwi. Po obu stronach korytarza rozchodzą się klasy. W salach ściany, sufit i podłoga ochraniają nas od chłodu, wilgoci i niepogody. Stół i ławki pomagają nam się wygodnie uczyć. Najprzyjemniej jest w tych salach, gdzie słońce świeci. A biedne te dzieci, co cały rok w klasie słońca nie widzą. Teraz w jesieni, to i tam słonka mniej. Już trzeba zapalać lampy. U nas są lampy elektryczne. *Ta duża lampa z białym kloszem świeci jasno wieczorem.* Pomaga się uczyć dzieciom. A nasza szkoła na Kośminku uczy wiele małych dzieci. Uczniowie mali i więksi pilnie uczą się. Znamy małego Stasia. *Mały uczeń Staś z trzeciej klasy pisze czysto zadania polskie.*

Dochodzimy pytaniami do stwierdzenia, że to są zdania. Skąd się to wzięło na tablicy? Przedtem powiedzieliśmy, — pomyśleliśmy (w głowie), napisaliśmy — we wszystkich wypadkach — te zdania. Poczem poznajemy początek i koniec zdania? Ile tu jest zdań? Które są najkrótsze, a które najdłuższe? Podkreślcie, które się wam najbardziej podobają. Albo: podkreślcie najdłuższe. albo: o lampie, szkole i Stasiu.

Z jakich głównych części zdanie każde się składa?

Zadanie domowe. Zróbcie podobny opis waszego domu, podwórza, mieszkania. Zdaniami.

II. Zamiast pisać zdania nierozwinięte dla przykładu na tablicy, przytwierdzamy do tablicy taśmy ze zdaniami (jak rysunek 1 i 2) tak jednak zwinięte, żeby przedstawiały zdania „nierozwinięte“.

Powtarzamy o zdaniu. O podmiocie i orzeczeniu. Zwracamy uwagę na konieczność „rozwinięcia“ tych zdań (na taśmie papierowej). Pytamy: kto? kogo? kiedy? jak? dlaczego? jaki?

który? Dzielimy kreską pionową na dwie części główne. (Odpowiednio do pytań taśmę rozwijamy. Poszczególne etapy rozwijania taśmy pokazuje rysunek 1 i 2).

To jest zdanie już rozwinięte, a tamto było nierozwinięte. Zaznaczamy strzałkami związek poszczególnych części z orzeczeniem, oddzielnie z podmiotem.

lampa świeci

lampa świeci jasno

lampa świeci jasno wieczorem.

Ta lampa świeci jasno wieczorem.

Ta duża lampa świeci jasno wieczorem.

Ta duża lampa z kloszem świeci jasno wieczorem.

Ta duża lampa z białym kloszem świeci jasno wieczorem.

Rys. 1

Powiedzcie kilka zdań nierozwiniętych: o stole, o matce, o ptaszku, o słońcu, o kwiatkach, o krówkach, o mrówkach o dymie, o wieczorze, o Zosi, o kotku, o piesku... Rozwincie je. Przestawcie szyk.

Zebranie materjału. O zdaniu rozwiniętem i nierozwiniętem. Jak się rozwija? Jakie zdanie będzie rozwinięte? Podmiot rozwinięty. Orzeczenie rozwinięte.

Zadania domowe.

1) Utworzyć zdania rozwinięte: — Koń się pasie. — Wuj mieszka. — Kura gdacze. — Młyn miele. — Pociąg jedzie.

2) Następujące zdania przerobić na nierozwinięte: Ojciec pilnemu Zygmusiowi kupił ładne ubranie w paski. — Ogromna wierzba pochyliła się ze starości nad wodę. — Biedne dzieci tęsknią do przyszłej wiosny. — Zabawnie iskrzą się w nocy drobniutkie figlarne gwiazdki. — Na gałązkach kwiatków wesoło kiwały się motylki.

Rys. 2

Uwaga. Rozwijając taśmę, rozwijamy tym sposobem albo: 1) orzeczenie, albo: 2) podmiot. Odnośnie pierwszego kierunku powstać może kilka niby jednakowych, a naprawdę różniących się zdań: Lampa świeci. — Lampa świeci jasno. — Lampa świeci jasno wieczorem. — Odnośnie do kierunku w terenie podmiotu powstaną zdania: Duża lampa świeci jasno wieczorem. — Ta duża lampa świeci jasno wieczorem. — Ta duża lampa z kloszem świeci jasno wieczorem. — Ta duża lampa z białym kloszem świeci jasno wieczorem.

ZDANIE ROZWINIĘTE ŚCIĄGNIĘTE.

(Szkic lekcji na oddział III.)

I. Dzieci oglądają *Płomyczek*, interesują się obrazkiem kolorowym (rysunek 3).

Po dowolnej obserwacji dzieci wypowiadają się na temat treści obrazków. Nauczyciel w trakcie zwraca uwagę na szczegóły pominięte, a wszystko to ma prowadzić do ujęcia w związek przyczynowo - skutkowy rzeczy i akcji.



Rys. 3

Pojdźmy, pójdźmy do stajenki

Dzieci tworzą i wygłaszają zdania pojedyńczo-rozwinięte, lub nierozwinięte.

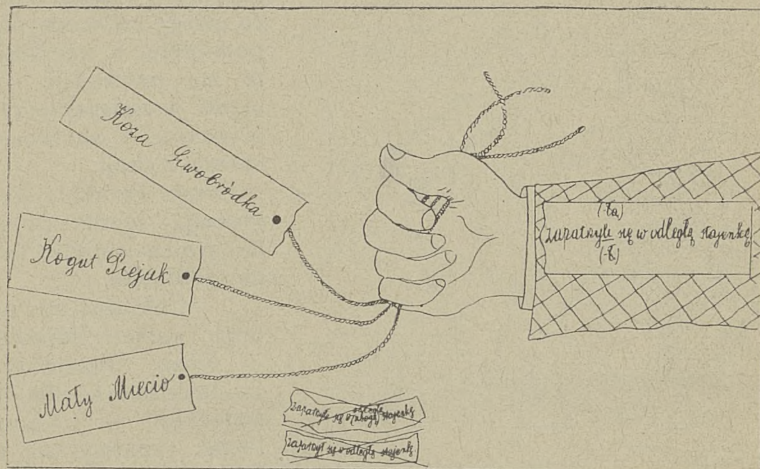
„— Chłopiec trzyma przy ustach fujarkę. — Koza Siwobródka zapatrzyła się w odległą stajenkę. — Kogut Piejak zapatrzył się w odległą stajenkę. — Dziewczynka niesie ser na liściu kapuścianym. — Chłopiec Miecio zapatrzył się w odległą stajenkę. — Dźwiga ogromnego koguta. — Wielka jasna gwiazda im (dzieciom i zwierzętom) przyświeca. — Wskazuje im drogę do stajenki. — Ta wielka gwiazda oświeciła zdaleka ubogą stajenkę. — Dzieci myślą po drodze o Jezusku. — Chcą mu się nabożnie pokłonić. — Zygmuś nuci wesołe kolendy. — Marysia nuci wesołe kolendy. — Miecio nuci wesołe kolendy. — Nie czują nawet zimna. — Kózka Siwobródka raduje się. — Kogut Piejak raduje się. — Nie czują nawet zimna".

Spotkamy się napewno z pewną kolizją. Dzieci spostrzegą, że dzieci na obrazku są boso, a to przecież zima. Niech więc to będzie i nadal miłą legendą, niezupełnie zgodną z naturą; dlatego też dzieciom nadmieniamy tylko, że „nie czują nawet zimna".

Tak opracowane sprawozdanie z obserwacji obrazka zapisujemy na tablicy. Omawiamy, ile to zdań. Jakie to zdania — rozwinięte

lub nie. Przypominamy podział zdania na części główne i poboczne. Dzieci robią podział kreską pionową i strzałkami, aby zaznaczyć łączność pobocznych wyrazów z podmiotem i orzeczeniem.

Dobrze chyba byłoby tak zanalizowane opowiadanie użyć na ćwiczenie ortograficzne, lub „pisanie z pamięci“ (lepszy, niż odpis z tablicy). Poruszono tu bowiem sporo wartości pisowniowych: *ó, u, rz, ż, t, d, ą, ę*. W tym celu zdanie po zdaniu dzieci przepisują z pamięci, a każde zdanie, w trakcie pisania go z pamięci jest zakrywane przez nauczyciela taśmą papierową.



Rys. 4. Ściągnięcie do jednego orzeczenia.

Wzrok napatrzył się dowoli, słuch także pracował, ruch i wszystkie wyobrażenia następują przy przepisywaniu z pamięci.

II. Następna lekcja zaczęłaby się od tego, aby dzieci przyjrzały się, w których zdaniach powtarzają się albo orzeczenia, albo podmioty. Dzieci wskazują, nauczyciel naprowadza i pisze te zdania na tablicy.

1) Koza Siwobródka zapatrzyła się w odległą stajenkę.
   Kogut Piejak zapatrzył się w odległą stajenkę.
   Mały Miecio zapatrzył się w odległą stajenkę.
2) Wielka jasna gwiazda przyświeca dzieciom i zwierzętom.
   Wielka jasna gwiazda wskazuje drogę do stajenki.
   Wielka jasna gwiazda oświeciła zdaleka ubogą stajenkę.
3) Zygmuś nuci wesołe kolendy.
   Marysia nuci wesołe kolendy.
   Miecio nuci wesołe kolendy.

Zagadnienie: Coby trzeba zrobić, aby powiedzieć to samo, ale krócej? Jakby to razem można było powiedzieć, np. o wielkiej jasnej gwieździe, następnie o kózce, kogucie i Mieciu?

Poczem: A oto jak wygląda na rysunku (powiększonym) takie krótkie powiedzenie. Zawieszamy rysunek i objaśniamy. (Rysunek 4 i 5.)

Powiedzcie zdanie razem o czerwonych jabłuszkach, różowych z bibułki motylkach i kolorowych świeczkach na choince. O kościele, księdzu, dzieciach i ludziach. Dalsze obrazki z *Płomyczka*.

Rys. 5. Ściągnięcie do jednego podmiotu.

Króciutki rozbiór, wyprowadzenie terminu „zdanie ściągnięte". Jak poznać rozgraniczenie zdań pojedyńczych? (Przecinek.) Jak poszczególne zdania ściągnięto: czy do podmiotu, czy do orzeczenia.

Zadania domowe:

I. Wyszukajcie cztery obrazki w *Płomyczku* o Misiu i wiewiórce. Opowiedzcie zdaniami ściągniętemi wszystkie obrazki pokolei. (Piszę na tablicy.) 1) obrazek. Co i gdzie widzi szary Miś? Co i gdzie widzi puszysta wiewiórka? 2) obrazek. Co zobaczył Miś, co zrobił Miś z choinką i dokąd chce Miś ją zanieść? 3) obrazek. Nad czem myśli szary Miś i nad czem myśli zwinna wiewióreczka? 4) obrazek. Opowiedzieć samodzielnie.

II. Domyślcie i napiszcie jeszcze trzy zdania ściągnięte.

Lublin. Wincenty Kmieć.

Uwaga. Powyższe dwie lekcje oraz trzecia na temat „Podział rzeczowników z zaznaczeniem podziału języka na części mowy, na wyrazy bliskoznaczne i przenośne", (której z braku miejsca nie umieściliśmy), zostały wyróżnione na Okręgowej Wystawie Szkolnej w Lublinie w r. 1929 a lekcja „Rozwijanie zdania" była eksponatem na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu. *Red.*

UWAGI DYSKUSYJNE.

W sprawie metody wyrazowej. (Nr. 16. *P. S.*)

Kolega L. Tylczyński w artykule: „Metoda wyrazowa“ daje nam króciutki obraz sposobu używania tej metody, chcąc wywołać szerszą nad tem dyskusję. I dobrze zrobił. Może szereg kolegów wypowie się tą drogą, bo tak, jak jest dziś — nie jest dobrze. Polacy mają ten błąd, że często popadają z jednej ostateczności w drugą. Tak się stało i w tej sprawie. Zarzucono metodę analityczno-syntetyczną w początkach nauczania polskiego, a skwapliwie przerzucono się na pole metody wyrazowej. I cóż się okazuje? Jaki wynik? Naogół marny.

W mojej długoletniej na tem polu praktyce, przy stosowaniu metody syntetyczno-analitycznej procent repetentów w I oddziale był od 10—12. Gdy uczyłem metodą wyłącznie wyrazową, procent repetentów sięgał 20—25. Zacząłem dochodzić przyczyn, w wyniku czego doszedłem do wniosku:

1. Metodą wyrazową nauczą się prędzej i trwalej t. zw. wzrokowcy, słuchowcy zaś albo pozostają daleko wtyle, albo zupełnie nie ogarniają swym słuchem całego wyrazu.

2. Wszystkie „Elementarze“, ułożone metodą wyrazową, są nieodpowiednio ułożone, miejscami nawet wbrew samej metodzie. Stąd panujący obecnie chaos. Jestem bezwarunkowo za metodą analityczno-syntetyczną, która działa i zajmuje obie kategorje uczniów, które zwykle są w klasie, a więc wzrokowców i słuchowców.

3. Metoda wyrazowa nastręcza tyle czasem nawet specjalnych trudności u dzieci o różnym rozwoju intelektualnym, że stracony czas nie pokrywa choć w części wyników, spodziewanych z tej metody.

4. Do metody wyrazowej potrzeba tyle obrazowych konkretów, że trudno, by każda szkoła w nie zaopatrzyła się, względnie trudno jest wymagać, by każdy z nauczycieli sam je rysował, czy szkicował, bo nie każdy to umie.

5. Metoda wyrazowa kładzie ciągle nacisk na to, co widzi — co wzrokiem obejmuje a zapomina o tem, że człowiek nietylko widzi, ale i słyszy, a więc musi analizować wyraz na litery, czemu sprzeciwia się metoda wyrazowa.

Jabłonów (woj. tarnopolskie). Witold Steliga.

NOWE KSIĄŻKI.

(Sprawozdania, oceny, uwagi.)

Polska. (Odbitka z XIII Tomu *Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedji Powszechnej.*) Wydawnictwo „Gutenberga“, Kraków 1931. Str. 335. 2 mapy, 5 tablic kolorowych. 32 tablice czarne poza tekstem i 5 tablic w tekscie. Cena zł 25,—.

Wydawnictwo „Gutenberga“ w Krakowie przesłało nam niedawno egzemplarz recenzyjny XIII tomu swej *Wielkiej Ilustrowanej Encyklopedji Powszechnej*, poświęcony Polsce, mimo ostrej krytyki, jaką umieściliśmy na łamach dwutygodnika po ukazaniu się pierwszego tomu głośno reklamowanej *Encyklopedji*. A może właśnie chce Wydawnictwo obecnie podać w wątpliwość nasze ówczesne uwagi, że *Encyklopedja* nosi wyraźnie cechy swego niemieckiego pochodzenia. (Tłumaczenie z niemieckiego Leksykonu przy nieoględnym doborze osobistości, omawianych w *Encyklopedji*, oraz niewłaściwem oświetleniu tychże dla polskiego czytelnika.)

O ile nam wiadomo, postanowiło w międzyczasie Wydawnictwo „Gutenberga“ wycofać pierwszy tom, który był przedmiotem naszych krytycznych uwag, i zmieniło gruntownie redakcję *Encyklopedji*, aby dalsze tomy nie spotkały się z podobnemi zarzutami, jakie zostały wypowiedziane z powodu pierwszego tomu.

Przesłany nam tom XIII *Polska* nie może oczywiście budzić żadnych wątpliwości co do „polskości pochodzenia“ i tendencji ujęcia. Wystarczy przejrzeć spis współpracowników, wśród których znajdujemy znane i cenione nazwiska polskich uczonych. Przedmowę napisał prof. Uniw. Jagiell. dr. Roman Dyboski, geografję opracował dr. Jerzy Smoleński, etnografję dr. Jan Bystroń. Dr. Taylor, prof. Uniw. Poznańskiego, dał szkic skarbowości polskiej, a szkolnictwo przedstawił dr. Mieczysław Ziemnowicz, wizytator Okr. Szk. Krakowskiego. Historję wojskowości skreślił gen. dr. Marjan Kukiel, a artykuł o wychowaniu fizycznem wyszedł z pod pióra dr. Władysława Osmolskiego, dyrektora Centr. Inst. Wych. Fiz. Czytamy prace prof. dr. Aleksandra Brücknera („Kultura“ i „Język“) — dr. Tadeusza Grabowskiego. dr. K. Górskiego i K. Czachowskiego („Literatura“) — dr. Wiktora Wąsika („Filozofja“) dr. Józefa Reissa („Muzyka“) i szereg innych.

W słowie wstępnem zaznacza Wydawnictwo, że tom XIII *Polska* ma stanowić zarówno ogniwo wydawanej *Encyklopedji Powszechnej*, organicznie związane z całem dziełem, jak i pewną zamkniętą całość. Treść została ujęta w trzy wzgl. cztery części: pierwsza zajmuje się dzisiejszem państwem polskiem i organizacją najważniejszych działań jego życia, druga poświęcona jest dziejom państwa i narodu, trzecia stanowi przegląd najważniejszych odcinków polskiej kultury umysłowej a poczęści i materjalnej. Zamyka tom artykuł, poświęcony Polakom poza granicami państwa. B.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

W sprawie prenumeraty, egzemplarzy okaz. wzgl. nabycia poszczególnych zeszytów niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

KWARTALNIK PSYCHOLOGICZNY (Poznań, Uniwersytet.)

Nr. 4 (październik 1931). *F. Roels* und *Th. Rutten* Phänomenologie des peripheren negativen Nachbildes. — *L. Blaustein* O ocenie samego siebie w wieku młodzieńczym.

MIESIĘCZNIK KATECH. i WYCHOW. (Warszawa, ul. Senatorska 31).

Nr. 9 (listopad 1931). *Ks. H. Weryński* Na marginesie „Sztuby“.

MUZYKA W SZKOLE (Warszawa, ul. Francuska 7).

Nr. 2 (październik 1931). *Z. Lissa* Z psychologji muzycznej dziecka. — *K. Kurdzielówna* Wychowanie muzyczne w świetle wieków. — Nowy program nauki śpiewu. — *A Daumann* Jeszcze słów kilka o kursie muzyczno-pedag. w Berlinie. — *W. Batko* Lekcja w oddz. VII.

NAUCZYCIEL GŁUCHONIEMYCH I NIEWIDOMYCH (Warszawa, pl. Trzech Krzyży 4/6).

Nr. 4 (październik-grudzień 1931). *J. Pawłowczak* Początki szkolnictwa dla niewidomych w województwie Poznańskiem. — *J. Sapiejewski* Szkolnictwo dla głuchoniemych w Polsce. — *S. Rysiński* Nowe metody i wpływ ich na nauczanie głuchoniemych.

OGNIWO (Warszawa, ul. Chmielna 49).

Nr. 8 (październik 1931). *A. Gołębiowski* Co winniśmy głosić w szkołach o morzu polskiem? — *St. Drzewiecki* Dookoła wychowania obywatelsko-państwowego. — *T. Męczkowska* Koedukacja — wskazania organizacyjne i wychowawcze. — *W. Pechnikówna* Stulecie młodzieży. — *A. Żebrowska* „Migawki szkolne“. — *s. d.* O kryzysie współczesnej pedagogiki.

OPIEKA NAD DZIECKIEM (Warszawa, ul. Jasna 11).

Nr. 9 (wrzesień 1931). *J. Ryngmanowa* Praca zarobkowa dzieci w Polsce.

OŚWIATA I WYCHOWANIE (Warszawa, al. Szucha 23).

Nr. 8 (październik 1931). *K. Dubiel* Reorganizacja Ministerstwa W. R. i O. P. — *St. Kopczyński* Higjena szkolna i wychowanie fizyczne na posiedzeniach lekarzy szkolnych w Ministerstwie W. R. i O. P. w latach 1920—

1930. (Dok.) — *St. Ciesielska-Borkowska* Dwa krańce szkolnictwa hiszpańskiego — *K. Sośnicki* Uwagi nad „Metodą projektów w nauczaniu" J. A. Stevensona

PEDAGOGJUM (Kraków, ul. Mikołajska 13).

Nr. 8 (październik 1931). *St. Tync* Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych we Francji. (II.) — *J. Sykulski* Uwagi o konferencjach polekcyjnych. — *J. Szpunar* Luźne uwagi o programie lektury w seminarjach nauczycielskich. — *J. M.* Nieco o ortografji. — *St. Rospond* Katolickie szkolnictwo wolne we Francji.

POKŁOSIE SZKOLNE (Płock, pl. Kanoniczny 4).

Nr. 2 (październik 1931). *W. Rogowska* Kłamstwo. — *I. Bernstein* Zasadnicze problemy psychotechniki zagranicą i u nas. (C. d.) — *A. Herszenhornowa* Ćwiczenia językowe na pierwszym stopniu szkoły powszechnej. Konspekt lekcji z języka polskiego w oddz. II. — *E. G.* Zagadnienia z wychowania fizycznego.

POLSKIE ARCHIWUM PSYCHOLOGJI (Warszawa, Marszałkowska 123).

Nr. 3 (lipiec-wrzesień 1931). *B. Biegeleisen* Badania psychologiczne i poradnictwo w zawodach akademickich. — *E. Rybicka* Próba zastosowania testu wiadomości z historji Polski dla klasy I-ej gimnazjum.

PORADNIK JĘZYKOWY. (Kraków, ul. Podwale 7 II).

Nr. 7—10 (listopad-grudzień 1931). *R. Z.* Językowe bohomazy. — *J. Rzewnicki* Flirt z Patem. — Zapytania i odpowiedzi. — Rozstrząsania. — *K. Król* Pokłosie. — Kwiatki bez woni.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr. 29 (31 października 1931). Rewizja programów i ustroju szkolnego — *E. Bernhard* O pracy wychowawczej w szkole.

Nr. 30 (7 listopada 1931. Rewizja programów i ustroju szkolnego. — *J. Gołąbek* Szkoła programowa. — *J. Misiewicz* Dziecko i policjant jako zagadnienie wychowawcze. — *K. Gr.* Ze szkolnictwa włoskiego.

Nr. 31 (14 listopada 1931). *St Bogdanowicz* Jak uzupełnić ankietę o przeciążeniu młodzieży? — *J. Hombert* Szkolnictwo powszechne i średnie w Belgji. (I) — *Koł.* O przeciążeniu. — *Vil. Fr* Instytut Pedagogiczny w Katowicach.

Nr. 32 (21 listopada 1931). *J. Hombert* Szkolnictwo powszechne i średnie w Belgji. (II). — *A. Hłasko-Pawlicowa* O nową podstawę wiedzy o Polsce. — *St Sum.* Nauczycielstwo szkół prywatnych a Zakład Ubezpieczeń Pracowników Umysłowych.

PRZEGLĄD POWSZECHNY (Kraków, ul. Kopernika 26).

Nr. 575 (listopad 1931). *J. Pastuszka* Psychologizm religijny. — *St. Bednarski* Niedola nauki polskiej.

PRZESZŁOŚĆ (Poznań, ul. Karwowskiego 22 III).

Nr. 11 (listopad 1931). *P. Ganżyński* Kiedy Anglja i Francja zaczęły przewidywać napad Niemców? — *P. Żukowski* Z historji stosunków angielsko-chińskich. — *St. Wesołek* Wojna chłopska w Niemczech 1525 r. — *P. Żukowski* Reformatorskie pomysły Lotscherta. — *Kresczwianka* Wspomnienia z lat 1914—1918. — *Z. Dąbrowski* Krótki zarys rozwoju nauk ścisłych w Grecji starożytnej. Okres Helleński. — *J. Ujda* Wyższy stopień humanizmu polskiego. — *J. Makosińska* Z folkloru Poznania.

PRZYRODA I TECHNIKA (Katowice, ul. Sienkiewicza 19).

Nr. 9 (listopad 1931). *R. E. Byrd* Podbój Antarktydy z powietrza. (Z upoważnienia autora opracował dr. St. Nicewicz.)

RUCH PEDAGOGICZNY (Kraków, Rynek Główny 29).

Nr. 8 (październik 1931). *G. Jampoler* O autorytecie nauczyciela. (Dok.) — *St. Nowaczyk* O nowy typ podręcznika do nauczania historji. (Dok.) — *H. Radomska-Strzemecka* Studja rozwojowe definicji dziecięcej i ich najważniejsze korelacje.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

(KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.)

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.

Marja Weryho-Radziłłowiczówna: *Metodyka wychowania przedszkolnego*. Podręcznik dla wychowawców. Wydanie 3, poprawione. 58 ilustracyj. Str. 324. Cena zł 8,40.

Autorka rozpoczyna swą pracę krótką charakterystyką zasad i metod wychowania przedszkolnego tych pedagogów, którzy niejako wytknęli drogi: Froebla, Montessori i Decrolego; zapoznaje czytelnika z nowoczesnemi metodami wychowania dzieci do lat 7-miu, daje wskazówki zajęć i prac, mających na celu ćwiczenia zmysłów, obserwacji, rozwoju mowy, wyobraźni, pamięci itp., dalej znajdujemy przykłady zajęć praktycznych, wierszyków, opowiadań, robótek itp. W zakończeniu książki, mówi o budzeniu zainteresowania dzieci światem roślinnym i zwierzęcym; jak prowadzić akwarja i terrarja, zakładać ogródki i opiekować się roślinami.

J. Namysł i Biliński: *Ucieszne i pożyteczne pogadanki o twojem zdrowiu*. Z 24 rycinami. Str. 110. Cena zł 2,60.

Po wzory do niniejszej książki należałoby sięgnąć przedewszystkiem do literatury pedagogicznej Stanów Zjednoczonych Ameryki, gdzie uświadomienie higjeniczne bardzo ważną w wychowaniu odgrywa rolę i gdzie skutkiem tego wytworzył się specjalny typ publikacyj higjenicznych, przeznaczonych dla nauczycieli i młodzieży.

Niema chyba kwestji zdrowotnej' która nie zostałaby poruszona w niniejszej broszurce. Ale autorowie wystrzegali się ujmowania zagadnień w system, bo książka nie ma być podręcznikiem higjeny, będzie albo pomocniczą książką do czytania w szkole, albo źródłem, z którego nauczyciel zaczerpnie tematy do pogadanek w klasie.

Tendencją książki jest obrzydzić to, co szkodliwe, a obudzić zamiłowanie i nawyk tego, co pożyteczne dla zdrowia. Przedewszystkiem położono nacisk na uwypuklenie szczęścia, radości życia, piękna człowieka zdrowego. Niemniej silnie rozbrzmiewa nuta społeczno-narodowa, bo naród składa się z jednostek, a im zdrowsze jednostki, tem zdrowsza całość.

Książka nie jest przeznaczona dla jednej jakiejś klasy, są to wypisy higjeniczne wogóle, mające oddawać usługi na różnych poziomach, a nawet opuścić teren szkolny i stać się poprostu książką do czytania, zwłaszcza dla ludu.

M. ARCT, WARSZAWA.

M. Kridl: *Główne prądy literatury europejskiej*. Klasycyzm, romantyzm, epoka poromantyczna. 1931. Stron 123. Cena zł 4,—.

Jest to popularny zarys, informujący ogólnie o głównych prądach i charakteryzujący najważniejszych przedstawicieli literatury europejskiej w epokach klasyzmu, preromantyzmu, romantyzmu i doby poromantycznej aż do końca XIX w. Pisany jest z myślą o związku tych prądów z literaturą polską w. XIX i przeznaczony dla osób, które pragnęłyby zaznajomić się z ogólno-europejskiem tłem, na którem występuje literatura polska tego okresu.

Stanisław Szober: *Zwięzła gramatyka polska*. Podręcznik dla szkół powszechnych i klas niższych szkół średnich. Stron 90. Cena zł 1,80.

Treścią książki jest teoretyczny wykład całego kursu gramatyki polskiej, stanowiący uprzednio część *Gramatyki polskiej w ćwiczeniach* tegoż autora. Obecnie autor część teoretyczną wyodrębnił, stwarzając w ten sposób całokształt gramatyki dla niższego poziomu nauczania. Książka przeznaczona jest zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela.

Opracowana w ten sposób gramatyka jest szczególnie przydatna w tych szkołach, gdzie nauczyciele wolą się opierać w doborze ćwiczeń gramatycznych na czytankach a nie na specjalnie opracowanym podręczniku.

NASZA KSIĘGARNIA, WARSZAWA.

St. Marszałek: *Przepisy* o zaopatrzeniu emerytalnem nauczycieli i funkcjonarjuszów państwowych. Warszawa 1931. Str. 233. Cena zł 3,—.

Pożyteczna ta książeczka, dziś bardziej aktualna niż kiedykolwiek, zainteresuje niewątpliwie każdego urzędnika państwowego. Materjał, który zawiera, ujęty jest w ten sposób, że z łatwością w nim znaleźć można odpowiedź na każde pytanie, odnoszące się do zaopatrzenia emerytalnego.

D. Gayówna: *Krajoznawstwo* dla IV oddz. szkoły pow. i I kl. gimnazjum. Wydanie nowe, zmienione i uzupełnione, dozwolone przez Min. W. R. i O. P. Str. 165. Cena zł 3,50.

Nowe wydanie *Krajoznawstwa* zostało uzupełnione rozdziałami, dotyczącemi morza. Usunięto natomiast rozdziały, traktujące o podziałce i planie. Uwzględniono również czytanie planów oraz położono większy nacisk na posługiwanie się mapą równocześnie z czytaniem tekstu książki.

Całość zdobi mnóstwo dobrych ilustracyj, co podnosi estetyczną wartość podręcznika.

KSIĘGARNIA J. LISOWSKIEJ, WARSZAWA.

K. Kosiński: *Jan Kochanowski*. Z ilustracjami lineorytowemi. 1931. Stron 182. Cena zł 6,—.

Nowa praca prof. Kosińskiego, autora wyczerpującego studjum o St. Witkiewiczu, daje szereg ciekawych przyczynków, ułatwiających zrozumienie postaci wielkiego poety. Napisana stylem jasnym i obrazowym, książka ta godna jest polecenia dla pp. polonistów i bibljotek szkolnych.

Treść: Kochanowskiego młodość i podróże zagraniczne. Po powrocie do kraju. Kochanowskiego poglądy polityczne. Odprawa posłów greckich. Kochanowski jako poeta religijny. Treny. Pieśni. Sobótka. Fraszki.

NAKŁADEM AUTORA.

Adam Antoni Kryński: *Jak nie należy mówić i pisać po polsku*. Część II. 1931. Str. 353 + II. Cena zł 9,50. Skład główny w Kasie im. Mianowskiego, Warszawa.

Książka ta jest zbiorem drobnych rozpraw już drukowanych i odczytów publicznych z zakresu języka polskiego oraz różnego rodzaju objaśnień, dotyczących przeważnie poprawności języka. Jest więc w treści swojej jakby dalszym ciągiem pracy, ogłoszonej w roku 1920 pod tym samym nagłówkiem i cel zatem jej wydania jest ten sam, mianowicie przedstawienie i oświetlenie wyrazów i zwrotów obcych naturze języka polskiego, a więc niewłaściwie i niepotrzebnie dzisiaj używanych w mowie i piśmie.

Układ treści ujęto w dwa działy. Dział I obejmuje drobne rozprawy przeważnie treści ogólnej jak „Troska o język", „Język ojczysty a wychowanie młodzieży" (przedrukowaną na wstępie niniejszego zeszytu) „Pochodzenie języka literackiego", „Wyrazy modne w dzisiejszym języku" itp.; dział II zawiera objaśnienia szczegółowe w rozmiarach szczuplejszych, w formie krótszych artykułów, ujęte systematycznie w odpowiednie grupy.

Książka ta zapewne jak Część I rozejdzie się szybko i znajdzie się w ręku każdego nauczyciela, dbałego o czystość i poprawność języka ojczystego.

Jan Zawada: *Księga adresowa esperantystów Polski i Praktyczny informator esperancki*. Warszawa, Miasto-Ogród, Czerniaków, ul. Zaciszna 2. Str. 224. Cena zł 4,—. P K. O. 208 45.

Część *Praktyczny informator* to mała Encyklopedja esperancka, pisana po polsku. Zawiera bowiem wszystko, co każdy nowoczesny człowiek o ruchu esperanckim wiedzieć powinien, więc 15 głównych argumentów za Esperantem, kompletny „Poradnik dla samouków" z wykazem i rzeczową oceną wszystkich polskich samouczków, podręczników, słowników, czytanek, kursów i innych sposobów uczenia się języka, następnie adresy wszystkich czasopism esperanckich, wychodzących na kuli ziemskiej z podziałem na kierunki i kraje, budowa organizacyjna międzynarodowego ruchu esperantystów.

Część druga — adresowa, obejmuje adresy wszystkich stowarzyszeń, kół i grup esperanckich w Polsce, następnie adresy 4060 esperantystów polskich.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.